# Millî Eğitim

# *National Education*

**güz** / *autumn* **2017** • **yıl**/*year* **46** • **sayı**/*number* **216**

**Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi**/*Journal of Education and Social Sciences*
**Üç Ayda Bir Yayımlanır**/*Published Quarterly*
**Hakemli Bir Dergidir**/*A Refereed Journal*
**ISSN-1302-5600**

**Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi**/*The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education*
İsmet YILMAZ
**Millî Eğitim Bakanı**/*Minister of National Education*

**Yayın Yönetmeni**/*General Director*
Salih AYHAN
**Destek Hizmetleri Genel Müdürü**/*General Director of Support Services*

**Yazı İşleri Müdürü/***Chief Editor*
Hüseyin Burak FETTAHOĞLU

**Yayın Kurulu**/*Editorial Board*
Doç. Dr. Yusuf TEKİN
Prof. Dr. Ahmet Emre BİLGİLİ
Doç. Dr. Erol YILMAZ
Dr. Cem GENÇOĞLU
Dr. Necmettin TÜRİNAY

**Editör**/*Editor*
Arif BÜK

**Ön İnceleme Kurulu**/ *Pre-evalution Board*
Arif BÜK
Adem KARAFİLİK

**İngilizce Danışmanı**/*English Adviser*
Nurcan ŞEN

**İletişim ve Koordinasyon**/*Communication*
Arif BÜK (arifbuk@meb.gov.tr)

**Kapak Tasarım**/*Graphics-Design*
Ekrem ACAR

**Dizgi**/*Composition*
Pınar BALKIŞ

**Adres**/*Address*
**Millî Eğitim Bakanlığı, Atatürk Bulvarı No: 98 C Blok 4. Kat**
**Bakanlıklar /ANKARA**
**e-mail:** med@meb.gov.tr **web:** dhgm.meb.gov.tr
**Tel**/*Phone:* (0312) 413 19 13 - 413 19 17 **Fax:** (0312) 417 14 61

**Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları**/*Publications of Ministry of National Education:* 6571
**Süreli Yayınlar Dizisi**/*Periodicals Series:* 331

22/12/2015 tarih ve 13210228 sayılı Makam Oluru ile 5.000 adet basılmıştır.
*The journal was printed as 5000 pieces according to the authority approval of Ministery of National Education with the date of 22/12/2015 and the number of 13210228.*

***Bu Sayının Hakemleri*** */ Guest Advisory Board*

Prof. Dr. Doğan YÖRÜK
Prof. Dr. Erdoğan BAŞAR
Prof. Dr. Hamza KELEŞ
Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU
Prof. Dr. Muammer ÇALIK
Prof. Dr. Mustafa BÖYÜKATA
Prof. Dr. Neşe ÖZDEN
Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN
Doç. Dr. Aslıhan TÜFEKCİ
Doç. Dr. Demet H. ÖZERBAŞ SOMUNCUOĞLU
Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK
Doç. Dr. İ. Bakır ARABACI
Doç. Dr. Mustafa GÜNDÜZ
Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ
Doç. Dr. Paşa Tevfik CEPHE
Doç. Dr. Sait AKBAŞLI
Doç. Dr. Süha YILMAZ
Doç. Dr. Yılmaz TONBUL
Doç. Dr. Zeliha YAZICI
Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ
Yrd. Doç. Dr. Gülay ER
Yrd. Doç. Dr. Şerife FAYDAOĞLU

Millî Eğitim dergisi TÜBİTAK ULAKBİM Türkçe veri tabanında yayımlanmaktadır.

**Abonelik Şartları**
Derginin yıllık abonelik bedeli 40 TL 'dir.
Abonelik için yıllık abone bedelinin Döner Sermaye Müdürlüğü adına Ziraat Bankası
TR 88 000 100 25 32 054 95 21 35 063 nolu hesabına yatırılarak makbuzun ve açık adresinizin
Millî Eğitim Bakanlığı, Ders Kitapları ve Yayımlar Daire Başkanlığı, Atatürk Bulvarı No: 98 C Blok 4. Kat
06648 Kızılay/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.
İletişim: (0312) 413 19 13

**Baskı-Dağıtım**
MEB Döner Sermaye Müdürlüğü
(0312) 413 42 03

# İçindekiler/Table of Contents


Çocuklarda Sayı, Sıvı ve Uzunluk Korunumu Gelişiminin Cinsiyet ve Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesi

*Examination of the Number, Liquid and Length Conservation Development in Children in Terms of Gender and Age Variables*

**Arzu ÖZYÜREK / Sevim GÜRLEYİK**
**Sabri ÖZDEMİR**
**Nurcan GÜVEN SANCI • 5**

Küreselleşme Sürecinde Millî Tarih Eğitimi Meselesi

*National History Education Affair in the Process of Globalization*

**Ali Sinan BİLGİLİ • 21**

Öğretmenler İçin Bilgi Güvenliği Farkındalık Ölçeği (Bgfö) Geliştirme Çalışması

*Development of Information Security Awareness Scale (Isas) for Teachers*

**Levent ÇETİNKAYA / Can GÜLDÜREN**
**Hafize KESER • 33**

Orta Okullarda Okutulan Seçmeli Derslerin Verimliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

*Teachers' Views About Secondary School Elective Courses' Efficiency*

**Hatice YILDIZ / Bülent ÇEZİK • 53**

Okul Müdürlerinin Okul, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları

*Metaphoric Perceptions of School Principles Regarding the Concept of School, Teacher, Student and Parent*

**Necati CEMALOĞLU / Ferudun SEZGİN**
**Fatih ŞAHİN / Emre SÖNMEZ • 79**

Eğitimcilerin Proje Hazırlama ve Yürütme Süreçlerinde Karşılaştıkları Sorunların Araştırılması- Elazığ İli Örneği

*Investigating the Problems Encountered by Educators During Project Preparation and Implementation Processes- Sample of Elazığ*

**Murat YILDIZ / İlhan MAKİNİST**
**Ceyda AKILLI • 103**

Popüler Kültür ve İlkokul Çağındaki Çocuklar (Öğretmen Görüşlerine Göre Durum Tespiti) — *Popular Culture and Children at Primary School (Case Detection Related to Views of Teachers)*

**Asude BİLGİN**
**Fatih GÜNER • 117**

Lise İngilizce Dersi Öğretmenlerinin Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi — *Teachers' Views on English Course Curriculum*

**Fevzi DURSUN / Sevgi BEKTAŞ BEDİR**
**Esra ÖNKUZU GÜLCÜ • 135**

Türkiye'de Matematikte Tahmin Konusuyla İlgili Yapılmış Çalışmalar — *Studies on the Subject of Estimation in Mathematics in Turkey*

**Dilara Seçil BOYRAZ**
**Müge AYGÜN • 165**

Yeni Türk Mecmuası'nda İdeal İnsan, Eğitim ve Toplum — *Ideal Person, Education and Society in the New Turkish Journal*

**Mustafa GÜNDÜZ • 187**

İnci Dergisi Üzerine Bir İnceleme — *A Study on Inci Magazine*

**Emrah ÇETİN**
**Cansu TÜZER • 203**

**Milli Eğitim Yayın İlkeleri • 227**

# ÇOCUKLARDA SAYI, SIVI VE UZUNLUK KORUNUMU GELİŞİMİNİN CİNSİYET VE YAŞ DEĞİŞKENİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

**Arzu ÖZYÜREK***
**Sevim GÜRLEYİK****
**Sabri ÖZDEMİR*****
**Nurcan GÜVEN SANCI******

**Öz:** Çocukların bilişsel özelliklerinin tanınması, onların sağlıklı ve nitelikli bir bilişsel donanıma sahip olmaları için çok önemlidir. Bilişsel gelişim alanında, en çok kabul gören kuramın Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, Piaget'nin kuramında belirtiği sayı, sıvı ve uzunluk korunumu becerileri gelişimini, çocukların cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından incelemek amaçlanmıştır. Çalışma nitel olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubunu 5-9 yaş (5:0-9:11 yaş/60-119 ay) aralığında 59 kız 51 erkek olmak üzere toplam 110 çocuk oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Piaget'nin sayı, sıvı ve uzunluk korunumu problem durumları kullanılmıştır. Verilerin analizinde, frekans dağılımlarından yararlanılmıştır. Sonuç olarak; çocukların sayı, sıvı ve uzunluk korunumu gelişiminde cinsiyet ve yaşın etkili olduğu belirlenmiştir. Korunum kavramlarının kız çocuklarında erkek çocuklarından daha yüksek oranda kazanılmış olduğu; bu kavramların beş yaşından sonra kazanılmaya başladığı, yedi ve sekiz yaşında artış gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, çocuklarda korunum gelişiminin, Piaget'nin kuramına uygun bir gelişim süreci izleyip izlemediği tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sayı korunumu, sıvı korunumu, uzunluk korunumu, Piaget.

* Doç. Dr., Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü.

** Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Yüksek Lisans Programı.

*** Ağrı Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü, Ağrı.

**** Cumayanı İlkokulu, Karabük.

# EXAMINATION OF THE NUMBER, LIQUID AND LENGTH CONSERVATION DEVELOPMENT IN CHILDREN IN TERMS OF GENDER AND AGE VARIABLES

**Arzu ÖZYÜREK***
**Sevim GÜRLEYİK****
**Sabri ÖZDEMİR**
**Nurcan GÜVEN SANCI**

**Abstract**

Recognizing the cognitive abilities of children is very important for them to have healthy and qualified cognitive equipment. Piaget's theory of cognitive development is the mostly accepted theory in the field of that development. In this study, we aim to examine the development of number, liquid and length conservation skills of children that are mentioned in the Piaget's theory in terms of gender and age variables. This study was designed as a qualitative study. Piaget's conservation problems. The working group was composed of 110 children (59 female and 51 male children) at the age of 5-9 years old (5:0-9:11 age/60-119 month). Piaget's conservation problems were used in order to collect the data. In the data analyses, frequency were used. Conclusively, it has been shown that gender and age have a significant effect on number, liquid and length conservation development of children. It has been determined that the conservation concepts are gained in girls at a higher rate than boys; and that concepts were gained after the age of 5 and increased at the age of 7-8 years old. And in the light of findings, it has been discussed whether the conservation development in children is convenient to Piaget's theory.

**Key Words:** Number conservation, liquid conservation, length conservation, Piaget.

* Karabuk University, Faculty of Health Sciences, Department of Children Development.

** Karabuk University, Faculty of Health Sciences, Department of Children Development, Master's Program.

**Giriş**

Günümüzde sosyal yaşamın niteliği ve teknolojik gelişmeler, birey ve toplumlarda çeşitli açılardan değişimlere neden olmaktadır. Bu değişimler ahlaki, fiziki, sosyal-duygusal ve psikolojik gelişimle birlikte bilişsel gelişimi de doğrudan etkilemektedir. Doğumla birlikte başlayan bir süreç olarak bilişsel gelişim, bir anlamda organizmanın çevreye yönelik bir tür uyumudur. Bu uyum sürecinde, organizma çevresinden gelen uyarıcıları alır, işler, değiştirir ya da olduğu gibi kabul eder, bunları birbiriyle uyumlu bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirir (Ahioğlu Lindberg, 2011, 1; Yapıcı ve Yapıcı, 2005, 136).

Bilişsel gelişim alanında, ilk akla gelen kuramcı Jean Piaget'dir. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı, zihinsel süreçler üzerine odaklanmıştır ve bilişsel gelişimin doğuştan getirilen biyolojik gelişimin bir devamı olduğunu ileri sürmektedir (Simatwa, 2010, 366). Piaget, çocukların yetişkinlerden daha yavaş şekilde bilgiyi aldıklarını ve sınırlı bir dünyada anlamaya çalıştıklarını ileri sürmüş, çocukların bu sınırlıklarını, gelişimsel dönemlere ayırarak anlamaya çalışmıştır. Piaget'ye göre bilişsel gelişim birbirini izleyen, birbiri içine geçmiş aşamalardan oluşur ve her aşamada farklı zihinsel özellikler geliştirilir. Bu dönemler şunlardır;

1- Duyusal-Motor Dönem, 0-2 yaş.

2- İşlem Öncesi Dönem, 2-7 yaş.

3- Somut İşlemler Dönemi, 7-11 yaş.

4- Soyut İşlemler Dönemi, 11 ve yukarı yaş (Agger, 2007, 28; Arslan, 2010, 9; Elibol, 2015, 156; Küçükkaragöz, 2010; Simatwa, 2010, 367; Yapıcı ve Yapıcı, 2005, 138; www.icels-educators-for-learning, 2015).

Piaget, zihinsel gelişimi açıklayan kuramının, gelişimsel basamaklarının evrensel bir sıra izlediğini, yani bütün kültürlerde çocukların zihinsel süreçlerinin benzer bir sıra ile geliştiğini, zihinsel gelişim basamaklarından herhangi birinin atlanamayacağını ya da geri dönüşünün olamayacağını, evreler arasında niteliksel farklılıklar bulunduğunu ve her evrenin bir önceki evrenin kazanımlarını içerdiğini kabul etmektedir (Deniz Yöndem ve Taylı, 2007, 82; Simatwa, 2010, 367). **Çocuk bir dönemden diğer döneme geçmek için, içinde bulunduğu dönemi tamamlamak zorundadır (**Solso, 2007, 457). Piaget, bilişsel gelişimin fiziksel olgunlaşma, deneyim, toplumsal aktarım ve dengelenme süreçlerinden oluşan bir bütün olduğunu da belirtmektedir. Bu dört etmen, çocuğun gelişim hızını ve bir evredeki kalış süresini belirlemektedir (Ahioğlu Lindberg, 2011, 2). Piaget'nin kuramı etkileşimci bir kuram olup, bilişsel gelişimde doğuştan edinilen bilişsel özelliklerle çevresel etmenlerin karşılıklı etkileşiminin önemli olduğunu vurgulamaktadır (**Çapri** ve **Çelikkaleli**, 2005, 49).

Piaget, i**şlem öncesi döne**mde (2-7 yaş), çocukların sembolik düşünebildiklerini, fakat hala çoğu çocuğun korunum görevlerinde yeterince başarı sağlayacak kavramsal

gelişimlerinin olmadığını ileri sürmüştür (Agger, 2007, 28). Somut işlemler döneminde çocuk (ortalama yedinci yaşların başında) somut düşünme dönemindedir ve bazı çocuklar daha erken yaşlarda geçiş yapabilirler. Bu geçiş birden bire geçiş olmayıp öncelikle somut işlemler dönemindeki özelliklere uygun düşünmeye başlayabilir, hacim korunumu ile ilgili sezgisel düşünme döneminin işlemlerini yapabilirler. Genellikle geçişin meydana gelmesi, ilk önce uzunluk korunumu gibi basit işlemler için düşünülebilir (Charles, 2003, 12).

Bireyin işlem yapma becerisini kazandığı ve bilişsel gelişimin en temel dönemi olan somut işlemler döneminde, çocuklar düşünme açısından artık bir yetişkin gibi mantıklı düşünmeye başlar, olgu ve olaylar arasında bağ kurabilirler. Ancak bu işlemleri somut, duyu organlarıyla algılanabilir obje, olay ve kişiler üzerinde yapabilirler (Yapıcı, 2006, 154). Düşüncede ileri ve geriye doğru düşünebilme (geriye dönebilirlik) ve merkeziyetsizleşme özeliklerini edinmeye gereksinimleri vardır. Bunlardan en önemlileri korunum ve çoklu sınıflama yeteneklerinin gelişimidir. Buna bağlı olarak bu dönemin en temel niteliksel değişikliği ise korunumun kazanılmasıdır (Bacanlı, 2011, 94). Piaget'ye göre, korunum işlem-öncesi düşünceden somut işlemler düşüncesine geçişi mümkün kılması ve işlemsel düşüncenin varlığının ya da yokluğunun göstergesi olması nedeniyle çok büyük önem taşımaktadır. Ayrıca Piaget korunumu, düşünce gelişim süreci açısından bir dönüm noktası olarak görmektedir (Çapri ve Çelikkaleli, 2005, 79). Korunum, bir nesnenin görünümü değişse de sayı miktar, ağırlık, hacim gibi belli özelliklerinin değişmemesidir. Örneğin; sıvıların korunumu, sıvının içine konulduğu kap değişse bile, eğer her hangi bir ekleme ve çıkarma yapılmamışsa, sıvının miktarının aynı kalacağını ifade eder. Korunum kavramını şu şekilde özetlenebilir (Arslan, 2010, 13; Saçkes, 2013, 233).

- Sayı korunumu (parçaların sıralanışı değişse bile sayıları aynı kalır) /5-7 yaş.
- Sıvı korunumu (kabın şekli değişse bile sıvı miktarı aynı kalır) /6-7 yaş.
- Madde korunumu (maddenin şekli değiştirilse bile miktarı aynı kalır) /7-8 yaş.
- Hacim korunumu (nesnenin şekli değişse bile hacmi aynı kalır) / 11-12 yaş.
- Alan korunumu (küpler yer değiştirse bile kapladığı alan aynı kalır) / 9-10 yaş.
- Ağırlık korunumu (nesnenin şekli değişse bile ağırlığı aynıdır) /9-10 yaş.
- Uzunluk korunumu (çubukların şekli değişse bile uzunluğu değişmez) /7-8 yaş.

Piaget kuramında, gerek bilişsel gelişimin dört temel döneminin, gerekse dönemlerin her birinde kazanılan çeşitli niteliklerin evrensel olduğu ifade edilmektedir. Ancak, yapılan bazı çalışmalarda bilişsel gelişimin Piaget tarafından önerilen kurama uygun bir gelişim süreci izleyip izlemediği tartışılmakta, bilişsel gelişim sürecindeki niteliklerin kazanılması ön görülen yaş sınıflamasına uygun olmayabileceği, bazı becerilerin daha erken yaşlarda kazanılabileceği veya bazı becerilerin hiçbir zaman kazanılama-

yacağı iddia edilmektedir (Çapri ve Çetinkaya, 2005). Türkiye'de korunum kavramına yönelik olarak Ataman ve Bayraktar (1971), Zeytinoğlu (1980), Kırcaali (1987), Haktanır (1994), Arı, Bal, Tuğrul, Uzman ve Aydoğan (2000), Çapri (2005), Doğan ve Koçyiğit (2015) tarafından yapılan çalışmalara rastlanmıştır. Piaget'nin korunum kavramının, yıllar boyunca çeşitli ülkelerde araştırmacıların çalışmalarına konu olduğu görülmektedir (Pogozhina, 2014; Agger, 2007; Roazzi & Bryant, 1997; Orpet, Meyers & Grein, 1976; Sheppard, 1976).

Günümüzde gelişen teknoloji ile birlikte bilgiye daha kolay ulaşılması, eğitim öğretim etkinliklerinin okullarda farklı şekillerde ele alınması ve anne babaların çocuk yetiştirme tutumlarındaki farklılıkların çocukların korunum becerilerini kazanma yaşında değişikliklere neden olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın problem cümleleri "Çocukların sayı, sıvı ve uzunluk korunumu gelişiminin cinsiyet değişkeninden etkilenmekte midir?" ve "Çocukların sayı, sıvı ve uzunluk korunumu gelişiminin yaş değişkeninden etkilenmekte midir?" şeklinde ele alınmıştır.

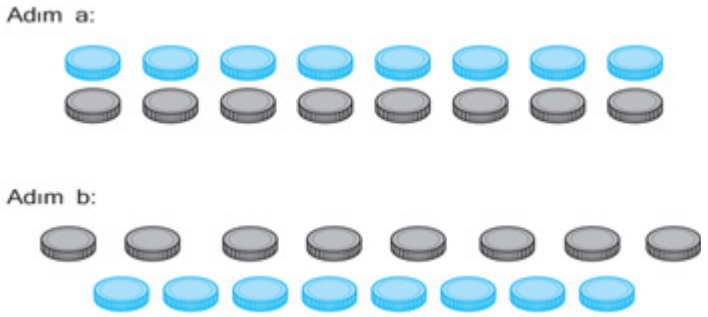
**Yöntem**

Nitel olarak tasarlanan çalışmada, Piaget'nin, daha çok kendi çocukları üzerindeki dikkatli gözlem ve incelemelerle geliştirdiği klinik yöntem kullanılmıştır. Klinik yöntemde gözlemci, çocuğa yaptığı bir çözümlemeye ilişkin sorular sorar. Örneğin; çocuk farklı biçimlerdeki kaplara sıvı doldurur ve araştırmacı çocuğa bu farklı kaplara doldurduğu sıvının miktarının değişip değişmediğini sorar. Klinik yöntemde, görüşmeci soruların genel doğasını tanımlarken kesin cevabı belirleyici soru sormamaya özen gösterir. Çocuğun her soruya verdiği cevap, araştırmacının bundan sonra soracağı soruyu belirler (Küçükkaragöz, 2010, 89). Çalışma grubuna kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile 5-9 yaş aralığında (5:0-9:11 yaş/60 ay-109 ay) 110 çocuk alınmıştır. Çalışma grubunun, Piaget'nin korunum kavramlarının kazanıldığını ileri sürdüğü ortalama yaş dilimi ağırlıklı olmak üzere alt ve üst yaş gruplarından ve her iki cinsiyetten çocuklardan oluşmasına dikkat edilmiştir. Çocukların biten yaşları dikkate alınarak sınıflandırma yapılmıştır. Her biri farklı yaş grubunda olmak üzere beş yaştan 12, altı yaştan 30, yedi yaştan 28, sekiz yaştan 29, dokuz yaştan 11 çocuktan oluşmuştur. Çocukların 59'u kız ve 51'i erkektir. Çocukların 15'i okul öncesi eğitim kurumuna, 31'i ilkokul birinci sınıf, 34'ü ikinci sınıf, 25'i üçüncü sınıf ve 5'i ilkokul dördüncü sınıfa devam etmektedir.

Verilerin toplanmasında Piaget'nin sayı, sıvı ve uzunluk korunumunun kazanılıp kazanılmadığını incelemek üzere geliştirdiği problemler kullanılmıştır. Çocuklara sunulan problemler her çocuk için aynı materyallerle, aynı düzenek oluşturularak ve aynı yönergeler kullanılarak uygulama yapılmıştır. İşlem basamakları aşağıda belirtilmiştir:

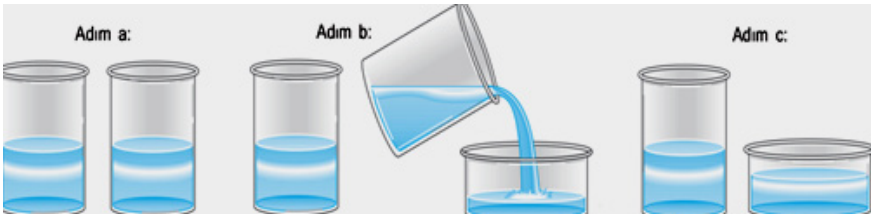
***Sayı Korunumu***. Çocuğa Şekil 1'deki gibi düzenlenmiş bozuk paralar gösterilmiş (Adım a), iki sıradaki paraların eşit/aynı olup olmadığı sorulmuştur. Çocuk cevap

verdikten sonra, bozuk paralar farklı şekillerde yeniden düzenlenmiştir (Adım b). Daha sonra çocuğa paraların sayısının aynı olup olmadığı, verdiği cevaba göre paraların hangi sırada daha çok/az olduğu ve nedeni sorulmuştur (Agger, 2007, 30; egitim.beun.edu.tr, 2015; Küçükkaragöz, 2010, 95; Saçkes, 2013, 234).




*Şekil 1. Sayı Korunumu Deney Düzeneği*

***Sıvı Korunumu.*** Çocuğa Şekil 2'deki gibi içlerinde denk miktarda sıvı olan aynı boyuttaki iki kap gösterilmiştir (Adım a). Çocuğa kaplardaki sıvı miktarının eşit/aynı miktarda olup olmadığı sorulmuştur. Çocuk cevap verdikten sonra, kaplardan birinin içindeki sıvı, daha kısa ve yayvan/geniş bir kaba boşaltılmıştır (Adım b). Daha sonra çocuğa kaplardaki sıvı miktarının aynı olup olmadığı, verdiği cevaba göre hangisinde daha çok/az sıvı olduğu ve nedeni sorulmuştur (egitim.beun.edu.tr, 2015; Küçükkaragöz, 2010, 97; Saçkes, 2013, 235; Yapıcı ve Yapıcı, 2005, 154).




*Şekil 2. Sıvı Korunumu Deney Düzeneği*

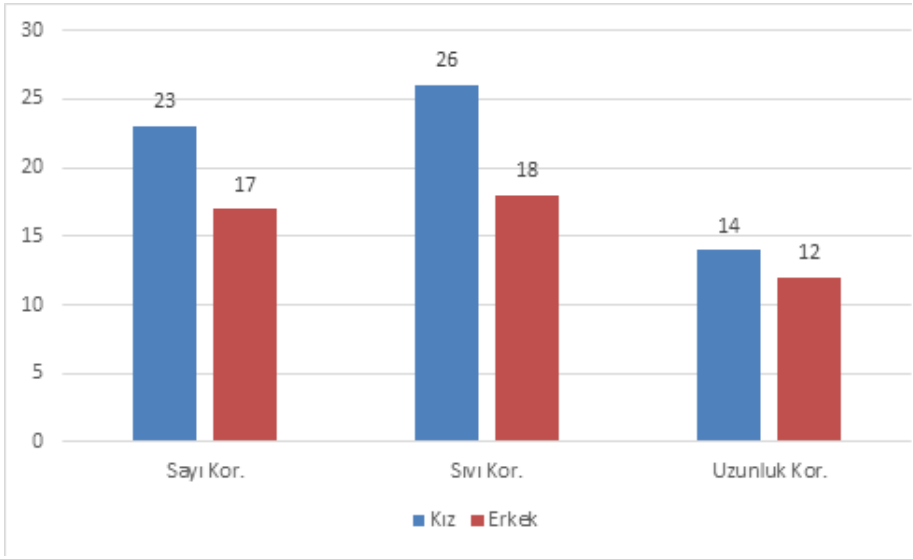
***Uzunluk Korunumu***. Çocuğa Şekil 3'teki gibi uzunlukları eşit iki çubuk gösterilmiştir (Adım a). Çocuğa çubukların eşit/aynı boyda olup olmadığı sorulmuştur. Çocuk cevap verdikten sonra, çubuklardan biri sağa/sola doğru kaydırılmıştır (Adım b). Daha sonra çocuğa çubukların yine aynı uzunlukta olup olmadığı, verdiği cevaba göre hangi çubuğun daha uzun/kısa olduğu ve nedeni sorulmuştur (Aydoğan, Özyürek ve Gültekin Akduman, 2015,113; Ülke Kürkçüoğlu, 2010, 148).

*Şekil 2. Uzunluk Korunumu Deney Düzeneği*

Çocukların verdikleri cevaplar, not tutularak kaydedilmiştir. Verilerin analizinde, çocukların korunum becerisini kazanıp kazanmadığı frekans dağılımlarıyla Grafik olarak gösterilmiştir. Geçerliği sağlamak açısından, çocukların sorulan sorulara verdikleri cevaplardan örnekler olduğu gibi ele alınmıştır.

**Bulgular ve Tartışma**

Çalışma grubunda yer alan çocukların cinsiyet değişkenine göre sayı, sıvı ve uzunluk korunumu gelişim düzeylerinin frekans dağılımları Grafik 1'de verilmiştir.

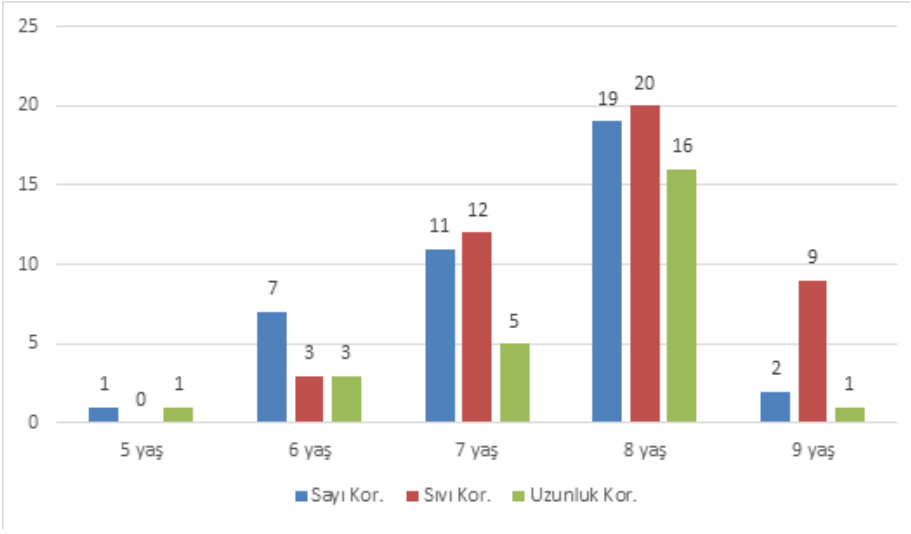



**Grafik 1.** Cinsiyete Göre Sayı, Sıvı ve Uzunluk Korunumu Kazanımları

Grafik 1'e göre, sayı korunumunu kız çocukların 23'ü ve erkek çocukların 17'si kazanmış, sıvı korunumunu kız çocukların 26'sı ve erkek çocukların 18'i kazanmış, uzunluk korunumunu kız çocukların 14'ü ve erkek çocukların 12'si kazanmıştır. Her üç korunumu kazanan kız sayısının erkeklerden daha fazla olduğu görülmektedir. Grafik 1 incelendiğinde, genel olarak çocukların orantısal olarak sırasıyla sıvı, sayı ve uzunluk korunumunu kazandıkları söylenebilir.

Araştırma bulgusu ile benzer olarak Ramazan ve Ömercikoğlu (2010), dört-yedi yaş grubu çocuklarda sayı korunumu inceledikleri çalışmalarında, çocukların test skorları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemişlerdir. Çapri ve Çelikkaleli (2005) ise, kurum bakımında kalan çocuklar ve ailesi yanında kalan çocuklarla yaptığı çalışmada sayı, miktar, madde, uzunluk, ağırlık, alan ve hacim korunumu gelişim düzeyleri açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını saptamışlardır.

Çocukların yaş değişkenlerine göre sayı, sıvı ve uzunluk korunumu gelişim düzeylerinin frekans dağılımları Grafik 2'de verilmiştir.




**Grafik 2.** Yaşlara Göre Sayı, Sıvı ve Uzunluk Korunumu Kazanımı

Grafik 2'ye göre, sayı korunumunu 5 yaştan bir, 6 yaştan yedi, 7 yaştan 11, 8 yaştan 19 ve 9 yaştan iki çocuğun kazandığı görülmektedir. Sıvı korunumunu 5 yaşındaki çocuklardan kazanan olmayıp 6 yaştan üç, 7 yaştan 12, 8 yaştan 20 ve 9 yaştan dokuz çocuğun kazandığı görülmektedir. Uzunluk korunumunu 5 yaştan bir, 6 yaştan üç, 7 yaştan beş, 8 yaştan 16 ve 9 yaştan bir çocuğun kazandığı görülmektedir. Tablo 2 ve Grafik 2 incelendiğinde, çocuklarda sayı, sıvı ve uzunluk korunumun 8 yaşında kazanıldığı, beş yaşından itibaren korunum kavramlarının göreceli olarak kazanıldığı, 9 yaşında ise önemli bir düşüş olduğu söylenebilir.

Problemlerin sunumu esnasında, sayı korunumu için farklı şekillerde yeniden düzenlenmiş paraların sayısının aynı olup olmadığı sorulduğunda sayı korunumunu kazanmadığı görülen çocuklar paraların sayısının aynı olduğunu söylemesine rağmen

"Ayrılan paralar daha fazla, çünkü daha uzun (5 yaş 10 ay)", "Ayrılan paralar fazla, çünkü çok büyük (6 yaş 4 ay)", "Arası açılan paralar fazla (7 yaş 5 ay)", "Bu açık, bu kapalı, yukarıdaki çok (8 yaş 7 ay)" ve "Araları açılan sıra daha uzun boylu ve daha fazla (9 yaş 3 ay)" şeklinde cevaplar vermişlerdir. Sayı korunumunu kazandığı görülen çocuklar ise paraların eşit sayıda olduğunu söyledikten sonra bunun nedenini "Eşit, bunları birleştirdin, bunları ayırdın (5 yaş 11 ay)", "Eşit, çünkü aynı sayıda (6 yaş 10 ay", "Eşit, sayıları hala aynı (7 yaş 9 ay)", "Sadece araları açıldı, yeni para eklenmedi (8 yaş 5 ay)" ve "Eşit, burada da beş tane var, burada da (9 yaş 7 ay)" şeklinde açıklamışlardır.

Sıvı korunumu için kaplardan birinin içindeki sıvı daha yayvan/geniş bir kaba boşaltılıp kaplardaki sıvı miktarının aynı olup olmadığı sorulduğunda, sıvı korunumunu kazanmadığı görülen çocuklar sıvı miktarının aynı olduğunu söylemelerine rağmen "Bardakta olan fazla, çünkü ona daha çok koydun (5 yaş 11 ay)", "Bardaktaki fazla, çünkü bardak daha fazla (6 ay 11 ay)", "Bu fazla, bu az (7 yaş 8 ay)", "Bardakta çok var (8 yaş)" ve "Bunda daha az var (9 yaş 3 ay)" şeklinde cevaplar vermişlerdir. Sıvı korunumunu kazanmış olduğu görülen çocuklar ise sıvıların eşit miktarda olduğunu söyledikten sonra, bunun nedenini "İkisi de aynı, sen buna döktün, burada az görünüyor (6 yaş 7 ay)", "Bardaktayken aynıydı, sadece tabak geniş (7 yaş 6 ay)", "Yine aynılar, su azalmadı ki (8 yaş 7 ay)" ve "Aynı miktar su döküldü, bunun eni fazla sadece" şeklinde açıklamışlardır.

Uzunluk korunumu için çubuklardan biri kaydırılıp çubukların eşit uzunlukta olup olmadığı ve nedeni sorulduğunda, uzunluk korunumunu kazanmadığı görülen çocuklar çubukların aynı uzunlukta olduğunu söylemelerine rağmen "Eşit değil, çünkü bu kısa bu uzun (5 yaş 11 ay)", "Yer değişen uzun, uçları yan yana gelmiyor (6 yaş 10 ay)", "Bu uzun, çünkü kaydı (7 yaş 5 ay)", "Yerleri farklı olduğu için, yer değiştiren daha uzun (8 yaş 9 ay)" ve "Eşit ama uzun duruyor (9 yaş 10 ay)" şeklinde cevaplar vermişlerdir. Uzunluk korunumunu kazanmış olduğu görülen çocuklar ise çubukların aynı uzunlukta olduğunu söyledikten sonra bunun nedenini "Eşit, hala aynı boydalar (5 yaş 11 ay)", "Eşit, çünkü aynı boydalar (6 yaş 10 ay)", "Az önce eşitti, yine eşit, yer değişti (7 yaş 6 ay)", "Sadece yer değişti, azalma olmadı (8yaş 5 ay)" ve "Eşit işte (9 yaş 3 ay)" şeklinde açıklamışlardır.

Bilişsel gelişim, bireydeki akıl yürütme, düşünme, bellek ve dildeki değişmeleri kapsamaktadır (Arslan, 2010:3; Küçükkaragöz, 2010:82). Çalışmada, çocuklar problemlerin sunumunda ilk soruya cevap olarak sayı, sıvı ya da uzunlukların eşit olduğunu söylemelerine rağmen, bunun nedeni sorulduğunda eşit olmadığına ilişkin açıklamalar yapmışlardır. Bu durum, çocukların eşit/eşit değil, aynı/farklı gibi kavramları bilme konusunda problemleri olduğunu düşündürebilir. Çocukların özellikle az, daha az, fazla, daha fazla gibi terimleri anladığından emin olmak gerekmektedir (Simatwa, 2010, 369). Çocukların verdikleri cevaplar incelendiğinde, işlem öncesi ve somut işlemler döneminin özelliklerini sergiledikleri söylenebilir. Somut işlemler dö-

neminde tersine çevrilebilirlik, korunum, sınıflama, sıralama ve geçişlilik gibi zihinsel becerilerin gelişimi okul çağı çocuklarda sayma ve birebir karşılaştırma becerilerinin gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir (Arslan, 2010, 14). Sayı, uzunluk, alan gibi niteliklerin korumu somut işlemler döneminin başlangıcında kazanılmasına rağmen, ağırlık ve hacim korunumu ile zaman, durum ve kişiye göre değişebilen bazı kavramların kazanılması somut işlemler döneminin sonunu (9-12 yaş) bulmaktadır (Deniz Yöndem ve Taylı, 2007, 94).

İşlem öncesi dönemdeki çocuklar, farklı yükseklikteki iki bardaktaki suyun birbiriyle kıyaslamasını bir miktar doğru olarak yapabilirler, ancak doğru tahminde bulunabilmek için çocuğun somut işlemsel döneme ulaşması gerekir. Çoklu sınıflama, bir grup nesneyi birden fazla özelliğe göre sınıflandırabilmedir. İşlem öncesi çocuğu, şekli değiştiğinde maddenin miktarının değişeceğini söyler ve tek bir özelliğe göre sınıflama yapabilir (Arslan, 2010, 11; Küçükkaragöz, 2010, 98; Yapıcı ve Yapıcı, 2005, 154). Bu dönemdeki çocuk, bardakların hem yükseklik hem de genişliklerini-birden çok özelliğini-göz önünde bulundurarak doğru tahminde bulunabilir. Bu iki özelliğinden hiç birini, kıyaslamada tek merkez-boyut olarak ele almaz (Küçükkaragöz, 2010, 97).

Korunma prensibi, belirli bir miktardaki maddenin içinde bulunduğu kabın, maddenin şeklinin veya görünürdeki büyüklüğünün değişmesine rağmen miktarının aynı kalacağını belirleyebilme yeteneğidir (Pogozhina, 2014, 291). Korunum değişmezliğin anlaşılmasını ifade eder (Bacanlı, 2011, 94). Çalışma grubunda yer alan 7-8 yaş grubu çocuklarda sayı, sıvı ve uzunluk korunumunun belli oranda kazanılmış olduğu görülmesine rağmen, 9 yaşındaki çocuklarda, her üç korunumun gelişim düzeyinin düşüş göstermesi, beklenmeyen bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır. Bu durum, çocukların devam ettiği okul, ailenin sosyo ekonomik düzeyi gibi değişkenlerin etkisi olabileceğini, ayrıca yaşın ilerlemesi ile birlikte bilişsel olarak somut ve soyut işlemler dönemi aralığında bulunan çocukların sezgileri ve mantıksal ilişkiler kurma yeteneği arasında kalarak kararsızlık göstermiş olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Kırcaali (1987), işitme engelli çocuklarla yaptığı araştırmada hacim korunumu kavramının Piaget'nin korunum ilkesinde iddia edildiği gibi 11-12 yaş arasında kazanıldığını belirtmiştir. Okul öncesi 3 ve 5 yaşında üçer çocukla sayı korunumu kazanımını test eden Agger (2007), altı çocuktan yalnızca birinin taşların aynı kaldığı ve doğru cevabı söylediğini belirlemiştir. Doğan ve Koçyiğit (2015) tarafından yapılan çalışmada beş-on dört yaşlar arasındaki çocuklarda sayı, uzunluk, madde, miktar, alan, ağırlık ve hacim korunumu becerilerinin kazanılması incelenmiştir. Sonuç olarak, çocukların korunum becerilerini kazanma yaşlarının ağırlıklı olarak Piaget'nin belirttiği yaş aralıklarına yakın olmakla birlikte bu becerileri daha erken yaşlarda kazanan çocukların da olduğu görülmüştür.

Dönemlerin hızlı geçilmesini sağlamak pek fazla mümkün görünmemektedir. Örneğin; işlem öncesi dönemdeki çocuğa miktar, sayı kavramları öğretildiğinde öğrenmekte, fakat bu öğrenimleri ya geçici olmakta ya da bu öğrenme o konunun dışında bir konuya aktarılamamaktadır. Önemli olan, çocuğu yeni bilgiler öğretmekten çok

düşünmeyi öğretmektir. Piaget'nin kuramı, bu açıdan önem taşımaktadır (Küçükkaragöz, 2010, 89). Zihinsel yapıların kurulmasında ve geliştirilmesinde çevre etkileşimlerinin, yapılan eylemlerin önemli rolü vardır. Dönemler ilerledikçe çocukların kavrama ve problem çözme yeteneklerinde gelişmeler gözlenmektedir. Bilişsel gelişim biyolojik olgunlaşma ve geçirilen yaşantılardan etkilenmektedir. Bu bakımdan yaş, tek başına bilişsel gelişim düzeyini belirleyen bir ölçüt değildir (Arı vd, 2000, 17; Deniz Yöndem ve Taylı, 2007, 82; Simatwa, 2010, 367). Haktanır (2004), ülkemizdeki ilköğretim programlarının diğer ülkelerden farklı olarak daha yoğun olması nedeniyle ağırlık, alan ve hacim korunumu kazanma durumlarının daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Akran, aile ve yetişkin etkileşimine veya aktarımına ek olarak eğitim sürecinin kendisi de bir tür toplumsal aktarım olarak değerlendirilmektedir. Birey bilişsel gelişimi ile ilgili her tür bilgiyi sadece nesneler ya da genel olarak fiziksel çevresiyle ilgili eylemlerinden değil, aynı zamanda toplumsal olarak ona aktarılanlardan da edinmektedir. Elbette ki bu bilgi, doğrudan veya pasif şekilde edinilmiş ya da kabul edilmiş bir bilgi değil, bireyin bilişsel süzgecinden geçmiş bir bilgi olacaktır (Ahioğlu Lindberg, 2011, 3).

Ramazan ve Ömercikoğlu (2010), dört-yedi yaş grubu çocuklarda sayı korunumu inceledikleri çalışmalarında, yaşın artışına bağlı olarak başarının arttığı gözlenmesine rağmen ancak beş ve altı yaş arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemişlerdir. Piaget, okul öncesi çocukların sayılar ve diğer matematik kavramlarını sadece örgün eğitim yolu ile öğrenebileceklerini düşünmenin büyük bir hata olduğuna inanmaktadır. Yetişkinler olarak çocuklar hazır olmadan önce matematik kavramları öğretilmeye çalışıldığında, çocukların bu kavramlara sözel olarak hakim oldukları, matematik kavramlarını doğru olarak anlamalarının ancak zihinsel gelişimle birlikte gerçekleşebileceğini düşünmektedir. Piaget ayrıca çocukların yedi yaşına kadar sayıları tam anlamıyla kullanmalarının mümkün olmadığına dikkat çekmiştir. Yine sayı kavramı gelişimini farklı özelliklere sahip nesneler arasında bire bir benzerlik içerdiğini, sayı korunumu kavramı kazanımı ve 1, 2, 3 gibi doğal sayıları anlamanın bağımsız kümeleri temsil ettiğini iddia etmiştir. Bir sayısı, ne olursa olsun tek elma veya tek portakal gibi her zaman biri temsil etmektedir. On elmanın dağınık ya da birlikte sunulması hiç fark etmez, toplam sayısı hep aynıdır (Jersil, 1972'den aktaran Ramazanoğlu ve Ömercikoğlu, 2010, 46).

Piaget'nin okul öncesi dönem çocuklarının yeteneklerini hafife almış olmasının nedenini açıklamada, bazı araştırma hatalarından bahsedilmiştir. Bazı araştırmacılar Piaget'nin deneylerini biraz değiştirmiş veya daha ileri teknolojiler kullanarak yeni deneyler planlamışlardır. Sonuçlar, çocukların Piaget'nin önerdiğinden belki de daha yetenekli olduğunu göstermiştir. Örneğin; sayı korunumu deneyinde, araştırmacı yerine yaramaz bir oyuncak ayı kuklası, bir sırada bulunan dama taşları arasındaki mesafeyi genişletmiştir. Piaget'nin orijinal deneyinden daha fazla dört yaş grubu çocuk, problemi çözebilmiştir. Bunun nedeni olarak, deneyin eğlenceli atmosferinin

probleme odaklanmasını sağladığı sonucuna varılmıştır. Yetişkin araştırmacının tarzı, kullandığı dil ve görünümü çocukların bireysel test durumlarındaki performanslarını etkileyebilir (Saçkes, 2013, 238).

Her çocuk, birbirinden farklı bir bilişsel yapı ve yetenekle dünyaya gelmektedir. Çocuğun eğitimiyle ilgilenenler tarafından çocukların bilişsel özelliklerinin tanınması, onların sağlıklı ve nitelikli bir bilişsel donanıma sahip olmaları için çok önemlidir. Doğum öncesinde ve sonrasında çocuğun bireysel özelliklerine uygun uyarıcılar, araç gereçler, eğitim ortamları ve etkinlikler sağlanması, onların bilişsel gelişimi destekler ve kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlar (megep.meb.gov.tr, 2015). Arı ve arkadaşları (2000), okul öncesi çocuklara verilen destekleyici eğitim programının, deney grubundaki çocukların sayı, uzunluk, madde, miktar, ağırlık korunumunu bilgi düzeylerinde artış olduğunu gözlemişlerdir. Piaget'e göre, çocuklar kavrama olgusuna ancak kendileri keşfettikleri/buldukları zaman ulaşabilirler ve onlara bir şeyleri çabucak öğretmeye kalkışıldığında, çocuklar kendilerinin bulma şansından yoksun bırakılmış olur. Bazı toplumlarda, çocuk soyut-varsayımsal bilişsel işlemleri kullanmak için zorlanmaz, doğa ve toplum çevresine uyumunu somut işlemler aşamasındaki düşünce tarzı ile yeterli olacak şekilde sağlayabilir. Belki de bu nedenle bilim ve teknolojinin gelişmiş olmadığı birçok ülkede yetişen insanlarda, zihinsel gelişimde soyut düşüncenin gelişmesi durmaktadır (Küçükkaragöz, 2010, 88). Piaget karşıtı bazı gelişimsel psikologlar, Piaget'nin gelişim dönemlerini dünyanın farklı yerlerinde yaşayan çocuklar üzerinde denemediğini ileri sürmektedir. İşlemsel bilginin gelişimini çalışan Piaget, bilginin oluşturulması ve gelişmesinde işbirliği ve sosyal yaşamın temel faktör olduğuna inandığı için sosyal bilginin eşit önemde olduklarına inanmıştır (Suizzo, 2000, 847). Tüm kültürlerden çocuklar, işlem öncesi düşüncenin temel özelliklerini göstermektedirler. Bununla birlikte, bir kültürel gruptan diğerine Piaget'nin geliştirdiği ödevlerdeki performanslarda küçük farklılıklar bulunmaktadır (Saçkes, 2013, 326). Kültürün etkisi ile ilgili olarak Ataman ve Bayraktar (1971), Türk kültüründe yaşayan çocukların hacim korunumu kavramını diğer kültürdeki aynı yaştaki çocuklardan daha önce kazanabildiklerini saptamışlardır.

**Sonuç ve Öneriler**

Piaget'nin bilişsel gelişim teorisinde ele aldığı korunum kavramlarının kazanıldığını ileri sürdüğü dönemlerin, değişen zaman diliminde devam edip etmediği, zaman zaman araştırmacıların merak konusu olmuştur. Bu konuda farklı değişkenlerin ele alındığı yerli ve yabancı çalışmalarda, genel olarak Piaget'nin teorisinin geçerliğini koruduğu yönünde sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Çocuklarda sayı, sıvı ve uzunluk korunumunun cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından incelendiği bu çalışmada, Piaget'nin korunum ile ilgili problem durumlarından yararlanılmıştır. Çalışmada, sayı, sıvı ve uzunluk kavramlarını kazanmış kız çocukların erkek çocuklardan sayıca fazla olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada yaş değişkenine göre, sayı, sıvı ve uzunluk korunumunu kazanma düzeylerinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sayı, sıvı ve uzunluk korunumu kavramlarının beş yaşından itibaren kazanılmaya başlandığı yaşa bağlı olarak artış gösterdiği saptanmıştır. Kavram gelişim düzeyinin dokuz yaşında düşüş göstermesi ise beklenmedik bir sonuç olarak değerlendirilmiş ve bu duruma farklı değişkenlerin etkisi olduğu düşünülmüştür.

Sonuç olarak; Piaget'nin kuramında belirttiği yaş aralıkları dikkate alındığında, sayı ve uzunluk korunumu için sekiz yaşın önemli bir yaş dilimi olduğu, fakat sekiz yaşın sonunda tüm çocukların bu kavramları kazanmamış olduğu görülmüştür. Yine sıvı korunumunun, Piaget'nin ileri sürdüğü gibi 6-7 yaşta kazanılmış olacağı muhtemel görünmektedir. Kültürel farklar, değişen yaşam şartları ve teknolojik gelişmeler gibi çeşitli etkenlerin çocukların bilişsel gelişim süreçleri ve dolayısıyla korunum kavramı gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olacağı öngörülmesine rağmen, elde edilen bulgular dikkate alındığında çocukların sayı, sıvı ve uzunluk korunumu kazanımlarının, Piaget'nin korunum ilkesinde ileri sürdüğü gibi olduğu ve bazı farklılıklara rağmen korunum ilkesinin geçerliğini koruduğu söylenebilir.

Çalışmadan elde edilen bulgular ve literatür bilgileri ışığında, anne baba ve öğretmenler olarak çocuğun eğitiminden sorumlu yetişkinlerin, okul öncesi eğitim dönemini kapsayan işlem öncesi dönemden itibaren çocuğu belli bazı kavramları öğrenmesine yönelik etkinliklere teşvik etmeleri önerilebilir. Korunum kavramı, yedi yaşından itibaren somut işlemler döneminde kazanılmasına rağmen, işlem öncesi dönemi kapsayan okul öncesi yaşlarda çocuklara çeşitli kavramların öğretimine yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu süreçte, çocukların kelime hazinesini geliştirmek, kavramları öğrenmesi ve anlaması için dil gelişimini destekleyici çalışmalar yapılabilir. Çocukların birden fazla kavramsal özellik içeren nesne sınıflandırmaları yapmaları, belli bazı bilişsel problemleri deneyerek çözmelerine fırsat verilebilir. En önemlisi ise, çocuklara yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunmak, düşünme becerilerini geliştirici etkinliklerle öğrenmeyi öğrenme konusunda onları mümkün olduğunca yeterli kılmak olacaktır. Ayrıca korunum gelişiminin bilişsel gelişim açısında önemi dikkate alındığında, diğer korunum kavramlarının gelişim süreci ve bu süreci etkileyen farklı değişkenlerin ele alındığı benzer bir çalışma yapılması önerilebilir.

## Kaynakça

Agger, C. (2007). *"Conservation of Number Tast with Small and Large Quantities on Male and Female Preschool Children"*, **Indiana Undergraduate of Cognitive Science,** 2: 28-32.

Ahioğlu-Lindberg, E. N. (2011). *"Piaget ve Ergenlikte Bilişsel Gelişim"*, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 19 (1): 1-10.

Arı, M., Bal, S., Tuğrul, B., Uzey, S. ve Aydoğan, S. (2000). *"Helping Six Year Old Kindergarden Children to Acquire the Concept of Conservation Through Training"*, **Hacettepe** Ünievrsitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,18: 17-25.

Aydoğan, Y., Özyürek, A. ve Gültekin Akduman, G. (2015). **Erken Çocukluk Döneminde Gelişim**, Vize Yayıncılık, Ankara.

Arslan, E. (2010). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim (Ed:Deniz, M.E.) **Erken Çocukluk Döneminde Gelişim**, 2.baskı, Maya Akademi, Ankara.

Ataman I. ve Bayraktar, R. (1971). "Çeşitli Yaş Gruplarındaki Çocuklarda Miktar ve Hacim Korunumu İlkesinin İncelenmesi", **Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi**, 3, 2:127-133.

Charles, C. M. (2003). **Piaget İlkeleri**, (Çev. Gülten Ülgen), Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çapri, B. (2005). "*7-11 Yaş Grubu Çocuklarda Korunumun Gelişimi*", Çukurova **Üniversitesi** Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (30): 78-87.

Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2005). *"İlköğretim Birinci Kademedeki (7-11Yaş Grubu) Çocuklarda Korunum Gelişim* Düzeylerinin Cinsiyet ve Sınıf Değişkeni Açısından İncelenmesi*"*, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1 (1): 48-65.

Deniz Yöndem, Z. ve Taylı, A. (2007). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi (Ed: Kaya, A.) **Eğitim Psikolojisi**, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Doğan, H. ve Koçyiğit, S. (2015). *"Beş-Ondört Yaşlar Arası Çocuklarda Temel Korunum Becerilerinin İncelenmesi"*, **Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi, Erken Müdahale** Bildiri Özetleri Kitabı, ss.79-80.11-13 Mayıs, Ankara.

Elibol, F. (2014). Bebeklerde Bilişsel Gelişim, (Ed: Turan, F. ve Yükselen, A. İ.) Çocuk Gelişimi 1 Bebeklik Döneminde Gelişim, Hedef Yayıncılık, Ankara.

Haktanır, G. (1994). **7-10 Yaşlarındaki Çocuklarda Sayı, Madde, Uzunluk, Miktar, Ağırlık, Alan ve Hacim Korunumu İlkesinin İncelenmesi**, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

**http//:egitim.beun.edu.tr/cv/tozsoy/wp-content/uploads/sites/.../Bölüm-11.pptx**, Erişim Tarihi: 20.05.2015.

**http://www.icels-educators-for-learning.ca/index.php?option=com_content&view_=article&id=46&Itemid=61, "***Jean Piaget's Stages of Cognitive Development*", Erişim Tarihi: 23.06.2015.

Kırcaali, G. (1987). **8 Yaşında İşitme Engelli** Öğrencilerde korunum Kavramının Değerlendirilmesi (Eskişehir Sağırlar **Okulu ve Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Merkezi'nde bir Uygulama).** Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.

Küçükkaragöz, H. (2010). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi (Ed: Yeşilyaprak, B.) **Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim**, 6.baskı, Pegem Akademi, Ankara.

Orpet, R. E., Meyers, C. E. & Grein, S. (1976). *"Relationship between Performance on a Piagetian Liquit Conservation Task and Reading Achievement in Seven Year Old Children"*, **Educational and Psychological Measurement**, 36 (4): 1021-1024.

Pogozhina, I. (2014). "Developmental of the Logical Operations in Preschool Children", **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 146:290-295.

Ramazan, O. ve Ömercikoğlu, H. (2010). *"Attainment of The Number Concept by Children Age between 4-7"*, **Gifted Education International**, 26: 45-50.

Roazzi, A. & Bryant, P. (1997). *"Explicitness and Conservation: Social Class Differences"*, **International Journal of Behavioral Development**, 21 (1): 51-70.

Saçkes, M. (2013). Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Gelişim (J. Trawick-Swift'den Çev.Ed: Akman, B.) **Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı)**, 5.basım. Nobel Yayıncılık, Ankara.

Sheppard, J. L. (1976). *"Conitive development in the Primary School Child: The Relationship between Tests of Combinations and Tests of Concrete Operations"*, **Australian Journal of Education**, 20(1): 77-87.

Simatwa, E. M. W. (2010). *"Piaget's Theory of Intellectual Development and Its Implication for Instructional Management at Pre-Secondary School Level"*, **Educational Research and Reviews**, 5 (7): 366-371.

Solso, R. L., Maclin, M. K. & Maclin, O. H. (2007). **Bilişsel Psikoloji**, Çev. Ayşe Ayçiçeği-Dinn, Çalış Ofset, İstanbul.

Suizzo, M. A. (2000). *"The Social-Emotional and Cultural Context of Cognitive Development:Neo-Piagetian Perspectives"*, **Child Development**, 71(4): 846-849.

Ülke-Kürkçüğlu, B. (2010). 0-6 Yaş Arası Çocukların Temel Gelişimsel Özellikleri: Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi (Ed: Diken, İ. H.) **Erken Çocukluk Eğitimi**, Pegem Akademi, Ankara.

Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2005). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Anı Yayıncılık, Ankara.

Zeytinoğlu, S. (1980). **Korunum Kavramında İki Farklı Gelişim Düzeyinde Bulunan Çocuklara Bu Kavramın Sözlü Kural Anlatımı Yöntemiyle Öğretilmesi**. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

# KÜRESELLEŞME SÜRECİNDE MİLLÎ TARİH EĞİTİMİ MESELESİ

**Ali Sinan BİLGİLİ***

**Öz:** Küreselleşmenin hedefleri ve ortaya çıkardığı sorunların halli, günümüzün ve geleceğin önemli bir meselesidir. Bu meseleye karşı milli tarih eğitimi bir çözüm olarak sunulabilir. Ancak bunu yapabilecek milli tarih eğitiminin içeriğini oluşturacak program, bir takım özelliklere sahip olmalıdır. Bunun için milli kimlik, milli kültür, milli şuur ve milli mefkûre boyutlarını içerecek özellikte bir tarih programı yapılmalı ve öğrencilere okutulmalıdır. Bu çalışmanın amacı, bahsedilen boyutlardan programın içeriğinin nasıl olması gerektiği hakkında fikir oluşturmaktır. Çalışmanın yöntemini, literatür taraması ışığına konunun betimlenmesi ve öneriler oluşturmaktadır. Sonuçta milli tarih eğitimini gerçekleştirecek programın milli boyutlu kimlik, kültür, şuur ve mefkûre içeriğine sahip olmasını sağlayacak konular tespit ve teklif edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler**: Küreselleşme, milli tarih eğitimi, tarih şuuru, milli kimlik, milli kültür, milli şuur, milli mefkûre

* Prof. Dr. Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü.

# NATIONAL HISTORY EDUCATION AFFAIR IN THE PROCESS OF GLOBALIZATION

**Ali Sinan BİLGİLİ***

**Abstract**

The targets of globalization and the problems revealing as a result of globalization are the significant matters of our present day and the future. National history education may be proposed as a solution for the matters. However, the programme that includes the content of the national history education requires some specific features. A programme should be formed considering national identity, national culture, national consciousness, and national aims and the curriculum is incorporated into the student's programme. The aim of this study is to generate inspirational ideas about the content of the programme mentioned above. It describes the method of work, the description of literature scanning, and suggestions. As a result, the issues that will enable the program to realize the national history education to have the national dimension of identity, culture, consciousness and contentment are identified and proposed.

**Key Words:** Globalization, national history education, historical awareness, national identity, national culture, national consciousness, and national aims.

## Giriş

Günümüzde küreselleşme olgusu tüm dünyayı kapsamış ve toplumlarda hızlı bir sosyal değişme yaratmıştır. Bu değişme beraberinde pek çok toplumsal sorun doğurmuştur. Şimdi sorunları çözmek için sosyoloji, siyaset bilimi, psikoloji, coğrafya, ekonomi, antropoloji ilimleri v.s. ile birlikte tarih ilmine de ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak bu tarihin karakteri büyük öneme haizdir. Bu noktada tarih anlayışı milli değerler düzeyinde mi? yoksa cihanşümul değerler çerçevesinde mi? olmalıdır sorusu akla gelmektedir. Toplumların milli değerleri ile cihanşümul değerler arasında bütüncül anlamda bir örtüşme olması beklenemez. Buna karşılık çok karmaşık ve pek çok noktada uyuşmazlık olabileceği de düşünülemez. Zira küreselleşme milletlerin değerlerini cihanşümul değerlere benzetme yolunda önemli mesafe almıştır. Bu da küreselleşmenin, arzu ettiği dünya milletlerinin birbirine benzemesine ve hedefine ulaşmasına zemin hazırlamaktadır. Bu durum milli kimliğin ve milli kültürün erozyona uğramasına yol açmaktadır. Bu değerleri muhafaza etmenin yolu ise milli tarih eğitimidir. Ancak

* Prof. Dr. Ataturk University, Kazim Karabekir Education Faculty, Department of Social Studies Education.

nasıl bir milli tarih? Tarihte değil de bu günde yaşadığımızı, dolayısıyla ortaya çıkan sorunların ancak bu gün geçerli olabilecek bilgi ve teçhizatla çözülebileceğinin dikkate alınması gerekliliği, beraberinde milli tarih sorununu yaratmaktadır. Bunun üstüne küreselleşme realitesi, cihanşümul değerlerin hareketliliği ve Türk toplumunun medeniyet pozisyonu gibi etkenler konulduğunda milli tarih meselesinde çok farklı boyutların ele alınması zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.

**Amaç**

İş bu çalışmada ilgili literatüre dayalı olarak küreselleşme sürecinde milli tarih anlayışının bu çok boyutlu meseleleri ve programın içeriğinin nasıl olması gerektiği hakkında fikir oluşturmaya çalışılmış, muhtelif tekliflerde bulunulmuştur.

**Yöntem**

Çalışmanın yöntemini, literatür taraması ışığına konunun betimlenmesi ve öneriler oluşturmaktadır. Çalışmada betimsel yöntemin kullanılmasının sebebi, küreselleşme sürecinde milli tarih eğitimi meselesi konusunun doğasına ve amacına uygun olmasıdır. Zira konu ve amaç ışığında çalışma, küreselleşme olgusunu ve bundan kaynaklanan milli tarih eğitimi sorunlarını betimleyip, bu duruma karşı neler yapılmalı/yapılabilir sorusuna tavsiyelerde bulunmaktadır.

**1-Küreselleşme ve Eğitim**

Küreselleşme kavramı, dünya toplumlarının aynîleşmesi anlamı taşır. Bu aynîleşme siyasî, iktisadî, kültürel, askerî, fikrî, teknolojik alanların tamamını kapsamaktadır. Hürriyeti sınırlayıcı, birey ve toplum hayatını ilgilendiren her alanı kapladığından dolayı küreselleşme bazı ilim ve fikir adamlarınca olumsuz bir olgu olarak değerlendirilmiştir. Bu konuda önemli bir literatür mevcuttur. Mesela; Ş. Can Saruhan, M. Leyla Yıldız, 2013, Çağdaş Yönetim Bilimi, Beta Yay., İstanbul, s. 91-104; Fırsat ve Tehditleriyle Küreselleşme Olgusu, 2016, (Edt. M. Talas-S.S. Bildirici), Tarcan Yay., Ankara; E.Nagihan Türköz, 2014, "Küreselleşmeden Maduniyete: Asef Bayat Perspektifi", Sosyal Bilimler Dergisi, 16/1, s.85-100; Hinkson, J., 1998, "Globalization: Political Economy and Beyond", Arena Journal, 12. p. 67-81; Rose, N., 1999, Powers of Freedom Refraining Political Thought. Cambridge University Press; Akkaya, Rukiye, 2002, Küreselleşme Olgusu Karşısında Ulus Sorunu, MÜSBE, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul; Habermas, Jurgen, 2002, Küreselleşme ve Milli Devletlerin Akıbeti, (Çev: M. Beyaztaş), Bakış Yay., İstanbul v.s.

Küreselleşme dalgasının son başat gücü hiç şüphesiz Amerika Birleşik Devletleri'dir. ABD, farklı kültür, din, mezhep, lisan ve etnik topluluklardan meydana gelen ülkedir. 19. yüzyılda ülkenin bölünmüş ve işbirliği yapmayan heterojen yapısı karşısında Amerikan toplum liderleri, kültürleri homojenleştirmek, bir arada yaşama bilinci geliştirmek, kolektif çalışma ve ortak karar alma mekanizmalarını işletmek, kısacası "*yeni Amerikan toplumu yaratmak*" için çalışmaya başlamışlardır. Bunu gerçekleştirme-

de eğitimi temel çare olarak görmüşlerdir. Böylece 1892'de "*Ulusal Eğitim Konseyi*" toplanmıştır. Bu konsey, Anglo-Sakson kültür temelli bir millî toplum anlayışını oluşturmak üzere muhtelif tedbirler düşünmüştür. Bu tedbirlerden biri de yeni bir müfredat programıdır (Bilgili, 2016, s.26).

Amerika Birleşik Devletleri'nde temel alınan bu "*Anglo-Sakson kültür*", batı dünyasının (Hıristiyan dünya) değer ve hayat biçimlerinin de temelini oluşturmuştur. ABD siyasetçileri, bu değer ve hayat biçimini daha sempatik göstermek için "*Amerikan ideolojisi*" olarak adlandırmışlardır. Bu ideolojinin kapsamında, serbest piyasa ekonomisinin meziyetlerine ilişkin liberal-kapitalist değerler kümesi ve ABD Anayasasında yer alan ilkeler vardır (Heywood, 2013, s.21). Amerika'nın yarattığı son küreselleşme dalgası, tabiatıyla onun ideolojisinin (Batı değer ve yaşam biçimlerinin) hâkim olduğu tek bir dünya yaratmayı ve dünya ölçeğinde kültürel aynîyet (entegrasyon) sağlamayı hedef almıştır. Küreselleşmenin bu hedefi özellikle millî kimlik, milli şuur, millî kültür, millî istiklal, milli mefkûre, millî hâkimiyet ve hürriyet açısından sakıncalı görülmektedir. Zira batı medeniyeti ile aynîleşmek (bütünleşmek) zorunda kalan iktisadî yapısı ve medeniyeti gelişmemiş millî devletler, her açıdan açık etkiye maruz kalmıştır. Bu açık etki, küreselleşmenin millî kimliği yok edici emperyalist boyutunun tezahürüyle hedef aldığı insan kitlesini ürkütmüş ve tedbire sevk etmiştir. Bu tedbirlerden biri de millî şuuru sürekli uyanık tutmaya büyük katkısı olduğuna tefekkür edilen millî tarih eğitimidir.

**2-Tarih Eğitiminin Temel Anlayışını Oluşturacak Değerler**

Tarih eğitiminin temel anlayışını oluşturacak değerlerin menşei millî ve cihanşümul değerler olarak iki kısımdan müteşekkildir. Bunlar;

1- Cihanşümul değerler; insan haklarına saygı, katılımcı demokrasi, çevreyi koruma, cinsiyet ve ırk ayrımcılığının reddedilmesi, tolerans, karşılıklı anlayış, hürriyet, işbirliği, eşit fırsatlar, barış, bağımsızlık, ilim, müteşebbislik, eşitlik, sorumluluk, sevgi ve dostluk çağımızda yaygın olarak kabul edilen değerlerdir.

2-Millî değerler: İslâm, devlet, millet, vatan, dil, gelenek-görenekler, ahlâk, kültür, ordu, milli marş, bayrak, hoşgörü, dayanışma, musiki, tarih, hürriyet, mahallî dinî ve milli bayramlardan oluşur. (Demircioğlu-Tokdemir, 2008, s.72)

Zikredilen milli değerleri ile cihanşümul değerler arasında tam bir uyum olmamakla birlikte, tezatlar ve uyuşmazlıklar da çok fazla yoktur. Zira günümüzde milletlerin değerleri, küreselleşmenin baskısı ve uygulamalarıyla cihanşümul değerlere rabıtalanmaya başlamıştır. Bu rabıtalanma küreselleşmenin arzu ettiği dünya milletlerinin birbirine benzemesine ve hedefine ulaşmasına zemin hazırlamaktadır. Tabi ki burada önemli olan küreselleşmenin olumlu ya da olumsuz hedefleridir.

**3-Milli Tarih Eğitimine Yüklenen Değerler**

Millî tarih, milletin değerlerden (kültür, din/inanç, dil, örf/töre, bilgi/tecrübe, tarih, ülkü, hukuk v.s.) oluşan hayatının tarihidir. Milletin değerlerinin onu sevk ettiği kaderin ve mefkûresi peşinde gösterdiği fedakârlığın tarih ilminin usul ve esasları çerçevesinde sistematik olarak anlatılmasıdır. Bu bağlamda her milletin kendine has millî tarihi vardır. Çünkü milletlerin değer ve mefkûreleri farklılık gösterdiği gibi, bu değerleri yaratan temel amiller de milletten millete değişir. Türk milletinin tarihî miras olarak günümüze intikal eden değerleri ve mefkûresi göz önüne alındığında millî tarih eğitimine yüklenen değerler şunlar olmalıdır;

1-İçerik olarak başka milletlerin tarih eğitimini taklitten arınmış; kendi milletinin değerlerine bağlı ve değerleri geliştiricidir.

2-İnsanlığın iyiliğine üretilmiş her türlü (insan hakları, barış, çevreyi koruma, cinsiyet ve ırk ayrımcılığının reddedilmesi gibi) cihanşümul değerlere saygılıdır.

3-Her türlü yabancı ideolojiyi şiddetle reddeder. Türk-İslâm mefkûresi ve ruhu tek ve yegâne referans noktasıdır.

4-Türkiye sınırları dışında kalan diğer Türklerden bahseder ve ortak bir tarih anlayışı oluşturmayı hedefler. Bu hususta Demircioğlu (2015)'nun Türk dünyasına hitap edecek ortak tarih ders kitabının yazım tarzı; genel hedefleri, içeriğinin yapılandırması, ders kitabında yer alması gereken beceri ve değerler hakkındaki tavsiyelerini içeren çalışması kıymete haizdir.

5- İslâm dünyasında vahdet şuuru oluşturur ve ittihadın gerekliliğini kavratır.

6-Türklüğün biricik bağımsız devleti ve İslâmî-Türk ülküsünün dayanağı olan Türkiye Cumhuriyeti'ni her çeşit zarardan ve tehlikeden korumayı temel ilke edinir.

7-Maziden atiye başarıları ve zorlukları işleyerek tarih şuuru kazandırır ve millî birlik ve beraberliğin önemini kavratır. Türk milletini sınıf, zümre, mezhep, halk, bölge diye ayırmaz.

8-Müslüman Türk kimliğinin temel unsurlarını ve millî kimliğin korunması gerekliliğini kavratır.

9-İslâm-Türk kültürel mirasının değeri, korunması ve geliştirilmesi şuurunun verilmesi gerekliliği üzerinde durur.

10-İç ve dış düşmanlarla mücadele edebilecek fedakârlığı hissettirecek ve uyanıklığı sağlayacak donanım ve bilgi birikimine sahiptir.

11-Liderler, bilgeler ve kahramanların şahsiyetleriyle ahlâk ve değer eğitimine model oluşturur. Bilge kişilerin, özellikle de Türk dünyası bilgelerinin değer eğitiminde nasıl yer alması gerektiği ve ne tür öğretim etkinlikleri kullanılabileceği hususunda Demircioğlu'nun (2014) bir çalışması öneme haizdir.

**4-Milli Tarih ile İlişkili Kavramlar**

Bir millete ve kültüre bağlı olarak inşa edilen ve toplum bilincine nüfuz eden (Vurgun, 2016, s.35) milli tarih ile ilişkili temel kavramlar; millî kimlik, milli kültür, millî şuur ve millî mefkûredir. Küreselleşmenin, millî varlıklar olarak nitelendirebileceğimiz bu kavramları erozyona uğratması hakikati karşısında Türk milletinin tarihî miras olarak günümüze intikal eden değerleri ve ülküsü çerçevesinde millî tarih eğitimine yüklenen değerlerin özümlettirilmesi ve kavratılması eğitimin temelini oluşturmaktadır. Millî varlıkların lügat ve ıstılahı açılımı şu şekildedir;

a) Millî kimlik; Milletimizin his ve fikri hayatından neşet eden, geliştirilen ve muhafaza edilen kültürel değerler, Türk millî kimliğini oluşturur. Bu kimlik milletin hayat tarzına istikamet verir ve şekillendirir. İnsanın içinde yaşadığı sosyal grubu, onun değer yargılarını ve yaşayış tarzını gönüllü olarak benimseyerek sahip olduğu kimliktir (Demircioğlu, 2008, 74). Milli kültürün ferdi ve içtimaî planda ortaya çıkan üslûbudur; kişiyi ve toplumu farklılaştıran, en yakından başlayarak diğer benzerlerden ayıran özellikleridir. Bu farklılıklar en geniş ifadesi ile yaşama biçimindeki özellikleri kendine –kişiye ve topluma- mahsus oluşlarıdır (Köseoğlu, 2013). Temelinde daha çok, ulusa ait dil ve kültürün olduğu bir tanınma, farklılık ve aidiyet zeminidir. (Şimşek-Ilgaz, s.195)

b) Millî kültür: Bir milletin dinî, ahlakî, hukukî, muakalevî, bediî, lisanî, iktisadî, fennî hayatlarının ahenkli bir bütününe kültür denilir (Gökalp, 1977, 31). Belirli bir topluluğa ait sosyal ve teknik kuruluş ve davranışlar kültürü meydana getirmektedir. İnanç, eğitim, düşünce, kullanış ve davranış tarzları her milletin milli kültür unsurlarını teşkil eder. Türk milleti de dili, töresi, dini, hukuku, düşüncesi ve hadiseler karşısındaki hususi davranışları ile bir milli kültüre sahiptir (Kafesoğlu, 1977, 3). Kültürümüzün temel unsurlarını; din, dil, devlet-millet anlayışı, gelenek, örf ve adetler, iktisadî sistem, edebî ve fikrî hayat, tarih şuuru, sevinç ve üzüntü gibi topluluk ve şahsî tepkiler, sosyal hayattaki yaklaşımlarımız oluşturur.

c) Millî mefkûre; Milletin ülküsü, hedefleridir. Millî mefkûre Bozkır Türk devletlerinde "güneşin doğduğu yerden battığı yere kadar" dünyanın töreye göre Türk hükümdarı tarafından yönetilmesi idi. (Kafesoğlu, 1977, 306) Osmanlı döneminde millî mefkûre "ilâ-yı kelimetullah" ve "nizam-ı âlem" oldu. Atatürk döneminde "yurtta sulh cihanda sulh" ile "muasır medeniyetler seviyesine yükselmek" olarak tespit edildi. Günümüzde millî mefkûre, 2023 ve 2071 yıllarında ülkemizin ekonomik, sosyal, kültürel, hak ve hürriyetler açısından dünyanın en gelişmiş on ülke sıralamasına girmektir. Bu hedefe ulaşılmasını müteakip millî mefkûre, insanlığı sosyal, kültürel, dinî, ırkî, lisanî olarak ayırmaksızın, sırf insan oldukları için bir bütün sayıp herkese eşit hak ve adalet tanımak olmalıdır.

d) Millî şuur; Bir milleti oluşturan bütün fert, içtimaî zümre, meslekî grup, bürokratik sınıf vesaireleri birbirine bağlayan harçtır. Milletin ürettiği güzel sanatlar,

edebiyat, tarih, mimari, kültür, lisan, örf ve adette uyanıklık halidir. Milletin mensup olduğu dinî layıkıyla ve şerefiyle yaşamak ve yaşatmaktır. Kendi milletinin varlığını, tanımak ve bilmek demektir. Millet varlığının ana beslenme kaynağı olan millî şuur, aynı vatanı paylaşan, sosyo-etnik ve kültür-etnik yapıları ne olursa olsun millete mensubiyet duygusu taşıyan, tarih ve kültür birliğine sahip bireylerden oluşan bir milletin varlığıyla ilgili; bireyler ve milletler arası ilişkilerden ve etkileşimden kaynaklanan sorunların halledilmesi, dış ve iç tehdit ve tehlikelere karşı korunması, ülkü yolunda çalışılması, toplanılması ve yönlendirilmesini sağlayan, yani millet olmayı sağlayan güçlü bir bağ ve birlik duygusudur.

**5-Tarih Şuuru**

Tarih şuuru; zamanı, mekânı (coğrafya), olguyu ve olayı kavrayacak, anlayacak, müşahede edebilecek kabiliyet ve istidada sahip olmaktır. Ahvalin farkında ve uyanık olma halinde geçmişle günümüz arasındaki ilişkiyi kurabilmektir. Nitekim İlhan Tekeli (1998, s.22) de tarih bilinci denildiğinde "bireyin ister sosyalleşmesinin, ister kendi yaşam deneyiminin etkisiyle, tarihin farkında olması anlaşılmalıdır" demektedir.

Yukarıda bahsettiğimiz millî değerlerin kazanılmasında, muhafazasında, sürekliliğinde, genişletilmesinde ve inkişafında millî karakterli tarih eğitimi ve bu eğitimden kaynaklanan tarih şuurunun rolü büyüktür. Zira tarih şuuru kazanmış bireyler mevcut değerleri de benimsemiş olurlar ve bu değerleri yaşayarak devamlılığını sağlarlar (Demircioğlu- Tokdemir, 2008, s. 74). Tarihin toplum bilincine nüfuz ederek bireylerde ortak bir kimlik oluşturmasıyla millet olmanın ideolojik ve kültürel yapısını meydana getirir ki (Vurgun, 2016, s.35), bu durum tarih eğitiminin ve bundan kaynaklanan tarih şuurunun önemini gösterir.

Tarih şuuruna sahip bir millet, toplumun varlığını ortadan kaldıracak, topraklarını, kaynaklarını ve insan gücünü ele geçirecek, gelişmesini engelleyecek düşmanca davranış ve faaliyetler ile vatandaşlarının cihanşümul haklarına, maddi ve manevi değerlerine ve güvenliklerine yönelen her türlü tehdit ve tehlikeye karşı koyma becerisini gösterir.

Tarih şuuru bireylere çok boyutlu/yönlü düşünme imkânı sağlar ve ufku genişletir. 15 Temmuz 2016 ihanet kalkışmasını yapanların, bireyin en önemli özelliği olan ve diğer canlılardan üstünlüğünü sağlayan düşünme yetisinden mahrum olduğunun görülmesi, tarih şuurunun önemini göstermektedir. Keza tarih şuuru bireye güven duygusu verir ve böylece önemli işler yapmasına karar vermesini sağlar. Yeni nesillerin atalarını örnek almasını ve güven duymasını temin eder ki, böylece kendinde güç bulmasına ve aşağılık/ezilmişlik duygusundan kurtulmasına fayda verir. Zira bir dönem sadece batının en iyi şeyleri yaptığı gibi bir anlayış ülkemizde hâkim olmuştur. Bu da fertlerin özgüvenini sarsmıştır. Tarih şuuruna sahip bireyler ise atalarının teknolojik ve ilmî gelişmeler ve seviyeleri hakkında malumat sahibi olarak aşağılık/ezilmişlik duygusundan kurtulur.

Tarih şuuru devlet yöneticilerine milletlerarası siyasette strateji belirlerken yol gösterir ve geleceğe dair öngörülerde bulunmasına yardımcı olur. Böylece milletler/devletlerarası ilişkilerde yapılması veya yapılmaması gerekenleri bilmelerini sağlar.

Tarih şuuruna sahip olmanın öneme binaen tarih eğitimine çok önemli bir misyon yüklenmiştir. Bu misyonu yerine getirebilmesi için tarih eğitiminin millî karakterde olması temel şarttır.

**6-Milli Tarih Eğitimi Nasıl Olmalıdır?**

Tarihte değil de bu günde yaşadığımızı, dolayısıyla ortaya çıkan sorunları ancak bu gün geçerli olabilecek bilgi ve teçhizatla çözülebileceğinin dikkate alınması gerekliliği, beraberinde milli tarih eğitimi sorunu yaratmaktadır. Bunun üstüne küreselleşme realitesi, cihanşümul değerlerin hareketliliği ve Türk toplumunun uygarlık pozisyonu gibi etkenler konulduğunda milli tarih eğitimi meselesinde çok farklı boyutların ele alınması zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.

Türkiye'de tarih eğitiminin millîlik karakteri konusu Cumhuriyet öncesinde tartışılmaya başlamıştır. Nitekim M. Fuat Köprülü "Millî Tarih" adlı eserinde bu konudaki görüşlerini şöyle dile getirmiştir; "*Elde mevcut tarih kitapları, çocuklara yanlış malumat vermekle beraber, aynı zamanda tarih tedrisatının başlıca hedeflerinden biri olan millî terbiye hususunda müfid değil bilakis muzır bir mahiyettedirler: Binlerce yıllık bir hayat, şan ve şerefe malik olan muazzam Türk milletini dörtyüz çadır halkından mürekkeb bir göçebe halk gibi gösteren, milletimizin Anadolu'da ve Rumili'deki kadim tarihiyesini hiç düşünmeyen, Türk medeniyet-i kadimesini, Avrupa müelliflerini takliden, inkâr eden, Moğolları Türklerden sayan, cihan tarihini Türk-İslam tarihi nokta-i nazarından tedkik edecek yerde Frenk kitaplarını aynen taklid eden, tab'ları ve resimleri itibariyle çok fena olan bu eserler, bir Türk çocuğunun eline yakışacak şeyler değildir. İşte Millî Tarih silsilesi, sırf bu noksanları izale ve millî terbiyenin en mühim bir rüknünü tesis maksadıyla vücûda getirilmiştir*" (Çapa, 2002, s.41).

M.F. Köprülü'ye göre 20. asır, milliyet asrıdır; milliyetperverlik menfi bir histen ibaret değildir. İnsan hürriyetperver olabilmek için, evvela kendi milliyetinin neden ibaret olduğunu, yani, tarihini, coğrafyasını, içtimaiyatını, lisan ve edebiyatını bilmelidir. (Dervişoğlu, 2015, s. 57). Köprülü'nün milliyet asrı nitelendirmesi 21. asır için de geçerliliğini korumaktadır. 20. asır başlarında imparatorluklardan millî devletlere geçiş yaşandığı gibi, günümüzde de millî devletten küresel gücün kontrolünde oldukça güçsüz yerel hükümete (devletçik) geçilmeye zorlanmaktadır. Avrupa'da (Belçika, Monaco, Lüksemburg, Faroe Adaları), Afrika'da, Irak'ta v.s. de bunları görmek mümkündür. Böylece küreselleşme amacına ulaşmada güçlü bir dirençle karşılaşmadan amacına ulaşacaktır. Bu sebeple millî devlet küreselleşme önünde bir engeldir. Bu engeli yok etmenin en zor yanı "millilik" kavramı üzerinde düğümlenmektedir. Çünkü toplumlar tarih şuuru olduğu müddetçe mazi hatıralarını canlı tutacak ve muhtelif tertip ve oyunlara karşı millî şuur ile refleks gösterecektir.

Ülkemizde milli tarih eğitimine başlanmasının tarihi 1927-1928 öğretim yılıdır. Nitekim bu dönemde bütün ilkokullarda uygulanan programda tarih dersinin hedefi; "*Çocuklara Türk milletinin mazisi hakkında malûmat verip onlarda millî şuur uyandırmak; bugünkü medeniyetin uzun bir mazinin mahsulü olduğunu anlatmak; büyük şahısların hayat ve hareketleri tasvir edilerek çocuklara imtisale şayan numuneler göstermek*" şeklinde belirlenmişti. Program Türk tarihini başlangıçtan Cumhuriyet'in kuruluşuna kadar bir bütünlük içinde ele alıyordu (Çapa, 2002, 41). Millî şuur, medeniyet üstünlüğü ve özgüvenin öğrencilere verilmesi 1927 programında vurgulanan en önemli değerlerdir.

Millî tarihin asıl konularını edebiyat tarihi, kültür tarihi, lisan tarihi, din tarihi, ahlak tarihi, iktisat tarihi, hukuk tarihi, güzel sanatlar tarihi gibi milletin tabiatından doğan ve inkişaf ederek günümüze kadar gelen maddi ve manevi miras teşkil etmelidir. Çünkü millet tüm bu unsurlarla bir millettir, yani, diliyle, diniyle, edebiyatıyla, kültürüyle, ahlakıyla, ekonomisiyle, hukukuyla, bedîîsiyle kadim bir millet olur. Bu çerçevede milli tarih programı şu özelliklere sahip olmalıdır;

1-Milli kimlik açısından; Program şahsî ve toplum (kavmi) özelliklerimizi, niteliklerimizi, başka toplumlarda bulunmayan hasletlerimizi, bizi başkalarından ayıran ve biz yapan değerlerimizi, ilke ve prensiplerimizi, sosyal davranış şekillerimizi, sosyal normlarımızı, sosyal rollerimizi içermelidir. Konunun anlaşılması açısından başka toplumların özellikleri, değerleri, ilke ve prensipleri de işlenmeli ve öğrenciye mukayese yapılma imkânı verilmelidir. Böylece öğrencinin kendini fark etmesi, cürmünü görmesi ve varoluşu sağlanmalıdır. Mesela; toplumda standartlaşmış yol gösterici ve idare edici davranış şekillerinden olan normlar konusu işlenmeli; Atatürk, Türk büyükleri ve bayrağa saygı gösterilmesi, İstiklâl Marşı okunurken ayağa kalkılması gerektiği gibi hususlarda öğrenciler eğitilmelidir. Keza belirli sosyal durumlardaki kişilerden beklenen sosyal davranış şekli olan sosyal rol konusunda aile konusu işlenmeli ve bir baba/annenin oynaması gereken rol gibi. Tarih bir milletin geçmişi olduğuna göre, onun millî hüviyeti ve şahsiyeti tarihin bir eseri demektir

2-Milli kültür açısından; Program Türk tarihinin gelişim çizgisine uygun olarak gelişen Türk kültürünün kaynaklarının ele alınmasıyla başlamalıdır. Anayurt'tan göç ederek Anadolu'ya gelip yerleşen Türklerin daha önceden kazanıp buraya taşıdıkları kültürel özellikler; Türklerin tarihî süreçte tabi oldukları Bozkır, Çin, İslâm ve Batı medeniyetlerinin özellikleri ve kültürümüze etkileri, sosyo-kültürel hayatımızda bir dönüm noktası yaratan İslâm'ın kültürümüz ile birlikte tüm sosyal hayatımıza tesiri, Selçuklu ve Osmanlı döneminde İran, Anadolu, Rumeli, Arabistan, Mısır vesair coğrafyalarda kazanılan kültürel bilgi ve tecrübe programın temel konuları olmalıdır. Milli kültürü oluşturan dinî, ahlakî, hukukî, muakalevî, bedii, lisanî, iktisadî, fennî, gelenek-görenek unsurlar tanıtılmalıdır. Başka toplumların kültürlerinden örnekler verilerek kendi kültür yapımız hakkında bir farkındalık oluşturulmalıdır. Medeniyet ile kültür arasındaki ilişki ve farklılık işlenmelidir. Türk milletinin insanlık âlemine ve medeniyete katkıları programda yer almalıdır. Mesela; Ramazan, Kurban gibi dinî

bir bayramlarda nasıl davranılması gerektiği, ahilik teşkilatının esnaf kardeşliği ve dayanışması, İbn-i Sina, Farabî, Birunî, Gazalî, Razî, İbn-i Heysem, Nasirüddin Tusi, Uluğ Beg, Akşemseddin, Ali Kuşcu gibi insanlığın gelişimine katkı yapan ilim ehlinin tanıtımı, atın evcilleştirilmesi, konar-göçer hayat, Türk dilinin ortaya çıkışı ve yayılışı, Türk edebiyatı ve musikisi, otağdan Süleymaniye'ye Türk mimarisi, ortaoyunu, Karagöz-Hacivat, meddah, Türk devletlerinde yönetim anlayışı ve yönetici kültürü, hukuk, ekonomi, tasarruf, tarım, spor, kitap, yardımlaşma-dayanışma, güzel sanatlar gibi tüm kültür unsurlarımız programda yer almalıdır.

3-Milli mefkûre açısından; Program Orta Asya'da kurulan Türk devletlerinin "Cihangirlik mefkûresi" ile başlayıp, Türklerin İslâm dinini kabul ettikten sonraya dönüşen "İlâ-yı kelimetullah", "Kızılelma" ve "nizam-ı âlem" mefkûrelerinin açıklanmasıyla devam etmelidir. İmparatorluğa vedadan sonra geliştirilen "Yurtta Sulh, Cihanda Sulh" ve "Muasır medeniyetler seviyesine ulaşmak" mefkûresini, "2023 ve 2071" hedeflerinin açıklaması takip etmelidir. Bir birey ve millet için mefkûrenin önemi, herkesin mutlaka bir hedefinin olması gerektiği hususlarını öğrenciye kavratacak konular işlenmelidir. Hedefi olmayan toplumların gelişemeyeceği, medeniyet dünyasında bir yere sahip olamayacağının kavratılmasını sağlayacak örnekler verilmelidir. Milletlerin gelecekte başarı hedefleri ile onun geçmişine ait başarıların bilinmesi, fertlerin şimdiki ve gelecekteki imkân ve kabiliyetleri hakkında fikir sahibi olmalarını sağlar. Böylece öğrencilerde bireysel mefkûre fikri oluşur ve gerçekçi hedefler oluşturabilirler.

4-Milli şuur açısından; Programın her safhasında milli şuuru canlı tutacak ve güçlü kılacak konular ile Türk tarih ve kültürünü genç nesillere aktaracak ve yayacak konular yer almalıdır. Milletimize hizmet etmiş sanatkâr, kahraman, lider, ilim adamı gibi değerli insanlar model olarak gösterilerek; öğrencileri çalışma, hizmet ve faaliyetleriyle özendiren metodlar yer almalıdır. Fertlerinin içinde doğup-büyüdüğü milletin varlığını, varoluş nedenlerini, bu varlığın korunup-geliştirilmesi, milletin bekası için nelerin yapılması gerektiğini, kendisine düşen görev ve sorumlulukların neler olduğunu; aklî, ilmî ve hissî algılaması, anlaması ve davranmasını sağlayacak konular bulunmalıdır. Na-müsait şartlarda dahi Türk vatandaşlarının milli bağ ve duygularını, milli birlik ve beraberlik düşüncesini bilgi ve teknolojiyle verecek stratejiler uygulanmalı/verilmelidir. Halkın kendi hayatına ve kaderine egemen olma istek ve iradesi bilincini verecek konular bulunmalıdır.

**Sonuç**

Çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

Küreselleşmenin emperyalist boyutunun milli kimliğe vereceği zarardan endişe edenler milli şuuru uyanık tutmaya yönelik muhtelif tedbirler almışlardır. Bu tedbirlerden biri de millî tarih eğitimidir. Milli ve cihanşümul değerler, tarih eğitiminin temel anlayışını oluşturmaktadır. Bununla beraber Türk milletinin tarihî miras olarak günümüze intikal eden değerleri ve mefkûresi ışığında millî tarih eğitiminin taşıdığı değerler vardır.

Tespitlerimize göre milli tarih ile ilişkili temel kavramlar; millî kimlik, milli kültür, millî şuur ve millî mefkûredir. Küreselleşmenin, bu kavramları zayıflatması karşısında tarihî miras olarak günümüze intikal eden değerler, amaç ve hedefler çerçevesinde millî tarih eğitimi, eğitimin temelini oluşturmaktadır.

Millî değerlerin kazanılmasında, muhafazasında ve inkişafında millî karakterli tarih eğitiminden kaynaklanan tarih şuurunun rolü büyüktür. Tarih şuuruna sahip olmanın öneme binaen tarih eğitimine çok önemli bir görev yüklenmiştir. Tarih eğitiminin bu görevi yerine getirebilmesi için millî karakterde olması temel şarttır.

Millî tarih programının konularını edebiyat, kültür, lisan, din, ahlak, iktisat, hukuk, güzel sanatlar tarihi gibi geçmişten günümüze intikal eden maddi ve manevi miras teşkil etmelidir.

Batıcı paradigmanın dayattığı tek medeniyet tezine karşı kendi medeniyetimize derinden inanmamız gerektiğini, bir aydın toplumu olunmasını, milletimizin ilk siyasî (devlet) organizasyonu Hunlardan son büyük imparatorluğu Osmanlı Devleti'ne kadar Türk devletlerinin büyüklüğünün temellerinin teşkilatçılık, medeniyet anlayışı, adalet, insaniyet ve devletin birliğinin korunması gibi esaslara istinat edildiğini, bu sebeple Türk tarihinden esinlenerek Cumhuriyetimizin "siyasî, idarî, iktisadî, askerî ve teknik-teknolojik açıdan mükemmel bir terkip haline gelmesini sağlamamız gerektiğine yönelik konular eğitim programlarında yer almalıdır. Nihayette 15 Temmuz ve benzeri ihanet vakaları örnekleri, öğrencilerde gerek milli şuurun ve gerekse tarih şuurunun gelişmesini sağlayacak pedagojik bir yöntemle programa dâhil edilmelidir.

## Kaynaklar

Bilgili, Ali Sinan, (2016), "Geçmişten Günümüze Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler", **Sosyal Bilgilerin Temelleri**, (Edt. A.S. Bilgili), Pegem A Yay., Ankara.

Çapa, Mesut, (2002), "Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Tarih Öğretimi", **Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi,** Mayıs-Kasım 2002, 29-30, s. 39-55.

Demircioğlu, İ. Hakkı, Tokdemir, Muhammet A., (2008), "Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik", **Değerler Eğitimi Dergisi**, 6/15, s. 69-88.

Demircioğlu, Ebru ve Demircioğlu, İ. Hakkı (2014), "Türk Dünyası Bilgeleri ve Değer Eğitimi". **Türk Dünyası Bilgeler Zirvesi: Gönül Sultanları Buluşması**. 26-28 Mayıs 2014**.** Eskişehir 2013 Türk Dünyası Kültür Başkenti Ajansı (TDKB). Eskişehir, ss.339-343 (http://bilgelerzirvesi.org).

Demircioğlu, İ. Hakkı, Demircioğlu, Ebru, (2015), "Türk Dünyası Ortak Tarih Ders Kitabı Nasıl Yazılmalıdır?", **Türk Yurdu**, 337, s.50-54.

Dervişoğlu, Fatih M., (2015), "Türkiye'de Akademik Tarihçilik Ve Milli Tarih-Ekolü Kurucusu İlim Adamı: Mehmed Fuad Köprülü (1890–1966)", **The Journal of Academic Social Science Studies, International Journal of Social Science,** 35 , p. 55-67.

Gökalp, Ziya, (1977), **Türkçülüğün Esasları**, Kadro Yay. Ankara

Heywood, Andrew, (2013), **Siyasî ideolojiler: Bir Giriş**, (Çev: A.K. Bayram, Ö. Tüfekçi, H. İnaç, Ş. Akın, B. Kalkan), Tarcan Matbaası, Ankara

Kafesoğlu, İbrahim, 1977, **Türk Milli Kültürü**, Ayyıldız Matbaası, Ankara

Köprülüzade, M. Fuad, (1337), **Millî Tarih**, Kanaat Matbaası, İstanbul

Köseoğlu, Nevzat, (2013), **Milli Kültür ve Kimlik**, Ötüken Yay., İstanbul

Şimşek, Ufuk, Ilgaz, Selçuk, (2007), "Küreselleşme ve Ulusal Kimlik", **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 9/1, s.189-199

Tekeli, İlhan, (1998), **Tarih Bilinci ve Gençlik**, Tarih Vakfı Yurt Yay., İstanbul

Vurgun, Ahmet, (2016), **Milli Tarih Nedir?**, Yeni İnsan Yay., İstanbul

# ÖĞRETMENLER İÇİN BİLGİ GÜVENLİĞİ FARKINDALIK ÖLÇEĞİ (BGFÖ) GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

**Levent ÇETİNKAYA***
**Can GÜLDÜREN****
**Hafize KESER*****

**Öz:** Bilgi güvenliği ve bu konuda alınan güvenlik önlemlerinin sağlanması kişisel ve kurumsal açıdan oldukça önemlidir. Her ne kadar bilgi güvenliğinin sağlanmasına yönelik, kurumlar tarafından teknoloji temelli çözümler hayata geçirilse de bu teknolojileri kullananlar yine de insanlardır. Bu çalışmanın, amacı öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmektir. Çalışmanın ilk aşamasında, 316 kişilik katılımcı grubu ile açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmış ve ölçeğin üç alt boyut altında ("Mobil cihazlar, Mahremiyet ve İletişim: MMİ," "Saldırı ve Tehditler: ST" ve "Genel Güvenlik: GG") 48 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında, 200 kişilik katılımcı grubu ile gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda üç faktörlü yapı doğrulanmıştır. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .980; her alt boyut için sırasıyla: MMI:.967, ST:.969 ile GG:.926'dir. Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerini belirlemek için kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler.** Bilgi, Güvenlik, Farkındalık, Bilgi Güvenliği, Öğretmen, Ölçek Geliştirme

* Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

** Yrd. Doç. Dr., Ufuk Üniversitesi Bilgisayar Teknolojileri Bölümü.

*** Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

# DEVELOPMENT OF INFORMATION SECURITY AWARENESS SCALE (ISAS) FOR TEACHERS

**Levent ÇETİNKAYA***
**Can GÜLDÜREN****
**Hafize KESER*****

**Abstract**

Information security and provision of the security measures are very important in terms of people and institutions. Although there are technological solutions adopted by the institutions to enable information security, they are the people themselves who use them. Bearing this in mind, the aim of this study is to develop an "information security awareness scale" for teachers which is intended to determine their level of information security awareness. In the first phase of the study, exploratory factor analysis (EFA) was conducted with 316 teachers and it was determined that the scale consists of 48 items under 3 sub dimensions ("Mobile devices, Privacy and Communication: MPC", "Attacks and Threats: AT" and "General Security: GS"). In the second phase of the study, confirmatory factor analysis (CFA), which was conducted with 200 teachers, revealed three-factor structure. Cronbach's Alpha reliability coefficient is .980 for the entire scale; and MPC:.967, AT:.969 and GS:.926, respectively for each sub dimension. Consequently, a valid and reliable scale that can be used to determine the level of information security awareness of teachers has been developed.

**Keywords.** Information, Security, Awareness, Information Security, Teacher, Scale Development

## Giriş

Günümüzde insanlar, hemen hemen bütün aktivitelerinde kullandıkları dijital teknolojiler aracılığıyla dış dünya ile bağlantı kurmanın yanı sıra, bilginin farklı formlarda yayılımını gerçekleştirmektedirler. Öyle ki bireyler arası iletişim ve bilgi paylaşım süreçleri artık gerçek ortamlardan daha çok sanal ortamlarda gerçekleşmektedir. Gerçek ile sanal yaşantıların iç içe geçtiği günümüzde, özellikle ulaşılan bilgi ve bu bilginin güvenliği, her iki yaşantının da dengeli bir biçimde devamı için önemlidir.

* Dr., Educational Technologist, Ankara University, Institutes of Educational Sciences.
**Assistant Prof. Dr., Ufuk University, Department of Computer Technologies.
*** Prof. Dr., Ankara University, Faculty of Educational Sciences.

Özellikle bilginin paylaşımı aşamasında, kişisel bilgilerimiz başta olmak üzere bize ait tüm kritik bilgiler, teknolojik cihazlar veya bu cihazlarda barındırılan uygulamalar aracılığı ile sanal dünyanın kullanıcılara ayrılan bir yerinde saklanmaktadır (Güldüren, Çetinkaya ve Keser, 2016). Bu noktada da bilgi güvenliğinin sağlanması ve gerekli önlemlerinin alınması kişisel ve kurumsal açıdan oldukça önemlidir.

Bilgi güvenliği, bir varlık türü olarak bilginin izinsiz veya yetkisiz bir biçimde erişimini, kullanımını, değiştirilmesini, ifşa edilmesini, ortadan kaldırılmasını, el değiştirmesini ve hasar verilmesini önlemek olarak tanımlanabilir; gizlilik, bütünlük ve erişilebilirlik olarak isimlendirilen üç temel unsurdan meydana gelir (Puhakainen, 2006). Bu unsurlardan herhangi birinin eksik olması ya da zarar görmesi durumunda bilgi güvenliği açıkları söz konusu olur ve bu durumda güvenlik zafiyetlerine yol açar. Bu açıkların giderilmesi ve zafiyetlerin önlenmesine yönelik geliştirilen teknoloji temelli standart ve yazılımlarla çözüm bulma düşüncesi, bilgi güvenliğinin sağlanmasında belki de en önemli unsur olan insan faktörünün göz ardı edilmesine neden olmaktadır (Chen, Shaw ve Yang, 2006; Kjorvik, 2010; Öztemiz ve Yılmaz, 2013; Rezgui ve Marks, 2008). Her ne kadar teknoloji temelli uygulamalar aracığıyla güvenlik zafiyetleri büyük ölçüde giderilebiliyor olsa da bu teknolojileri kullananların insanlar olduğu unutulmaması gereken bir gerçektir. Nitekim bu gerçek kişisel ve kurumsal bilgilerin güvenliğinin, en zayıf halkası olan insan faktörünün göz ardı edilerek teknoloji temelli yöntemlerle çözümlenemeyeceğini göstermektedir (Güldüren, Çetinkaya ve Keser, 2016; Kritzinger ve Smith, 2008; Mahabi, 2010; Penmetsa, 2010; Veiga, 2008).

Bilginin yönetimi ve dolayısıyla yönetilebilen bilginin güvenliğinin sağlanması oldukça karmaşık bir süreçtir ve bu sürecin iyi bir planlamayla yönetilmesi gerekmektedir. Sadece teknik önlemlerin alınarak, başta insan hataları olmak üzere diğer faktörlerin dikkate alınmaması sürecin sağlıklı işlemesinin önündeki en önemli engeldir. Dolayısıyla bilgi güvenliğinin sağlanmasında teknoloji temelli önlemlerin alınmasının yanı sıra, insan faktörünün göz ardı edilmemesi ve bu noktada da bilgi güvenliği konusunda farkındalığın kazandırılması risklerin en aza indirgenmesinde oldukça önemlidir. İnsan faktörüne bağlı bilgi güvenliği risklerini tamamen ortadan kaldırmak mümkün olmasa da, iyi planlanmış bir farkındalık etkinliği ile güvenlik risklerinin kabul edilebilir bir seviyeye çekilmesiyle sağlanabilir (Acılar, 2009; Gülmüş, 2010; Keser ve Güldüren, 2015; Kruger ve Kearney, 2006; Vardal, 2009; Vural, 2007). Bu noktada da bilgi güvenliği risklerinden korunmanın en iyi yolu insanların bilinçlenmesi ve ihtiyaç duyulan güvenlik teknolojisini doğru yer ve zamanda kullanmakla mümkündür (Albrechtsen, 2007; Al-Shehri, 2012; Puhakainen, 2006; Siponen, 2001; Şahinaslan, Kantürk, Şahinaslan ve Borandağ, 2009).

Hepsi birbiri ile iletişim kapasitesine sahip, hızla ilerleyen ve karmaşıklaşan teknolojiler ile kuşatılmış olan günümüz insanının iletişimde yeni bir boyuta geçtiği açıkça görülebilmektedir. Artık neredeyse sınırsız iletişim gücüne sahip cihazlarla çevrimiçi bağlantı kurabilir hale gelinmesi, iletişim açısından büyük kolaylık olarak algılana-

bilir, ancak bu durum aynı zamanda bireyleri çeşitli tehlikelere de açık hale getirebilmektedir. Bu tehlikelerin başında ise özel bilgilerin paylaşımıyla birlikte, sanal ve gerçek yaşam arasındaki sınırların çizilememesi gelmektedir. Bu paylaşımların bazen sınırları aşması bireyin suistimale maruz kalmasına ve sonrasında yaşamında tehdit oluşturmasına sebep olabilmektedir (Eckertova, 2013). Teknolojinin gelişmesine paralel olarak bilgi güvenliğine yönelik tehdit ve saldırı yöntemlerinin çeşitlenmesi, bilgi güvenliği farkındalığının belirlenmesi ve bu çerçevede geliştirilmesini her geçen gün daha önemli kılmaktadır. Bu doğrultuda yapılan çalışmalar incelendiğinde daha çok bilginin korunmasında teknoloji temelli unsurların dikkate alındığı, bilgi güvenliği yönetim sistemleri, bilgi güvenliği sorunları, risk değerlendirmesi ve bilgi güvenliği farkındalık eğitimleri üzerine yapılan araştırmalara yer verildiği görülmektedir. Yapılan bu araştırmalar daha çok genel durum tespitine yönelik iken bilgi güvenliğinde insan unsurunun dikkate alındığı ve dijital teknolojilerin içinde genç nesille sürekli temas içinde olan öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık düzeyinin ne olduğunu belirleyecek nitelikte bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bilgi güvenliği farkındalığına yönelik gerçekleştirilen en kapsamlı çalışmalardan birisi Güldüren (2015) tarafından gerçekleştirilen, "Yükseköğretim kurumlarındaki öğretim elemanlarının bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezidir. Araştırmacı çalışmayı oluşturmuş olduğu madde havuzundan hareketle, Türkiye'de çeşitli yükseköğretim kurumunda görev yapan 363 öğretim elemanıyla gerçekleştirmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin 34 madde ve 2 alt boyuttan ("saldırı ve tehditler" ile "kişisel verilerin korunması") oluştuğu belirlenmiştir. Katılımcılar arasından rastgele seçilen 200 kişilik grup üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 2 faktörlü yapı doğrulanmıştır. Diğer bir çalışma ise Güldüren, Çetinkaya ve Keser (2016) tarafından ortaöğretim öğrencileri bilgi güvenliği farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırmacılar, ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 607 öğrenciyle gerçekleştirdikleri çalışmada, 407 kişilik katılımcı grubu ile açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA sonucunda, ölçeğin 36 madde ve 3 alt boyuttan ("saldırı ve tehditler: St", "mahremiyet: Ma" ile "kişisel verilerin korunması: Kvk") oluştuğu belirlenmiştir.

Günümüzde, özellikle eğitim öğretim süreçlerine doğrudan ya da dolayı şekilde giren ve bir şekilde süreçleri etkileyen teknolojiler ile bunlara bağlı uygulamalar öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalığının önemini arttırmaktadır. Nitekim bu teknolojiler dünyanın sayılı eğitimde teknoloji entegrasyonu reformlarından biri olan FATİH projesiyle okullarda hızla yerini almıştır. Türkiye ve Güney Kore gibi ülkelerde devlet politikası şeklinde ilerleyen bu süreç, okuldaki tüm paydaşları ilgilendirmekle birlikte sürecin sağlıklı işleyebilmesi için bilgi güvenliği farkındalığı açısından da önem kazanmıştır. Bu noktada teknolojiyi günlük yaşamıyla birlikte okulunda da kullanmak durumunda olan öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalığının belirlenmesi ve bu doğrultuda da gerekli tedbirlerin alınması gerekmektedir. Diğer taraftan özellikle genç bireylerle ortak bir yaşam alanı olan öğretmenlerin, bilgi güvenliği konusunda

öz değerlendirme yapabilmesinin ve olası tehlikelerden öğrencileriyle birlikte kendilerini de koruyabilmesi önemlidir. Bu noktada, özellikle de bilginin yayılımından ve genç nesillerin yetiştirilmesinden sorumlu öğretmenlerde, bilgi güvenliği farkındalığı ve kültürünün oluşturulması bir zorunluluk haline gelmektedir. Ancak, bunun için öncelikle farkındalık düzeylerinin doğru bir biçimde belirlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Nitekim bilgi güvenliğinin sağlanması için sadece teknik önlemlerin alınmasının yeterli olamayacağı gerçeği, bu teknolojileri kullanan ya da kullanacak olan öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalığının belirlenmesini gerekli kılmaktadır. Bu gereksinimden hareketle çalışma, öğretmenlerin, bilgi güvenliği farkındalık düzeyini belirleyecek olan bir ölçeğin geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Araştırmanın modeli (deseni), araştırma sorularına cevap vermeyi ya da araştırmanın hipotezlerini test etmeyi güvence altına alan, verilerin araştırmanın amacına uygun ve ekonomik olarak toplanmasını ve çözümlenmesini sağlayan koşulların düzenlenmesidir (Balcı, 2009). Öğretmen bilgi güvenliği farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi ve ön-psikometrik (preliminary) özelliklerinin belirlenmesi amacına yönelik olarak Yurdagül (2005) tarafından tanımlanan kapsam geçerlilik oranı, faktör analizi ve güvenirlik (iç ve test-tekrar test) katsayıları ile madde analizine dayanan kuramsal ölçek geliştirme modeli kullanılmıştır. Öğretmenlere yönelik "Bilgi Güvenliği Farkındalık Ölçeği" geliştirme çalışmasının hangi aşamalarda gerçekleştiği ve çalışma grubunun özellikleri aşağıda sunulmuştur.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 öğretim yılı 2. döneminde ortaöğretim kurumu türlerini kapsayacak nitelikte belirlenen AFA uygulamasında 316, DFA uygulamasında 200 olmak üzere toplam 516 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın yapılacağı okul türü, okul türü oranları ve öğrenci sayıları belirlenirken Millî Eğitim Bakanlığı 2014-2015 eğitim-öğretim dönemi örgün eğitim istatistikleri (MEB, 2015) dikkate alınmıştır. Belirlenen çalışma grubunun % 51.9'u kadın ve % 48.1'i erkek öğretmenlerden oluşmuştur. Öğretmenlerin %18.4'ü 0-5 yıl, %20.5'i 6-10 yıl, %21.3'ü 11-15 yıl, %20.3'ü 16-20 yıl ve %19.4'ü ise 20 yıl üstü kıdeme sahiptirler. Çalışma grubundaki öğretmenlerin AFA ve DFA uygulamalarındaki cinsiyete göre kıdem dağılımları Tablo 1'de detaylandırılmıştır.

**Tablo 1.** Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Cinsiyet ve Kıdem Dağılımları

| Cinsiyet | | Kıdem(Yıl) | | | | | | | | | | Toplam | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 0-5 | | 6-10 | | 11-15 | | 16-20 | | 20+ | | | |
| | | *f* | % | *f* | % | *f* | % | *f* | % | *f* | % | *f* | % |
| AFA | Kadın | 31 | 9.8 | 33 | 10.4 | 36 | 11.4 | 33 | 10.4 | 31 | 9.8 | 164 | 51.9 |
| | Erkek | 28 | 8.9 | 32 | 10.1 | 31 | 9.8 | 31 | 9.8 | 30 | 9.5 | 152 | 48.1 |
| **Toplam** | | **59** | **18.7** | **65** | **20.6** | **67** | **21.2** | **64** | **20.3** | **61** | **19.3** | **316** | **100** |
| DFA | Kadın | 19 | 9.5 | 22 | 11.0 | 22 | 11.0 | 21 | 10.5 | 20 | 10.0 | 104 | 52.0 |
| | Erkek | 17 | 8.5 | 19 | 9.5 | 21 | 10.5 | 20 | 10.0 | 19 | 9.5 | 96 | 48.0 |
| **Toplam** | | **36** | **18.0** | **41** | **20.5** | **43** | **21.5** | **41** | **20.5** | **39** | **19.5** | **200** | **100** |
| **Toplam** | | **95** | **18.4** | **106** | **20.5** | **110** | **21.3** | **105** | **20.3** | **100** | **19.4** | **516** | **100** |

Tablo 1'de görüldüğü üzere, AFA çalışma grubunu %51.9'u kadın ve %48.1'i ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin %18.7'si 0-5 yıl, %20.6'sı 6-10 yıl, %21.2'sı 11-15 yıl, %20.3'ü 16-20 yıl ve %19.3'ü ise 20 yıl üstü kıdeme sahiptirler. DFA çalışma grubunun ise %52.0'ı kadın ve %48.0'ı ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin %18.0'ı 0-5 yıl, %20.5'i 6-10 yıl, %21.5'i 11-15 yıl, %20.5'i 16-20 yıl ve %19.5'i ise 20 yıl üstü kıdeme sahiptirler. AFA ve DFA çalışma gruplarını cinsiyete göre kıdem dağılımları birlikte incelendiğinde ise, her iki çalışma grubunu dağılımlarının birbiriyle ve MEB (2015) verileriyle paralellik gösterdiği görülmektedir.

**Veri Toplama Aracı**

Ölçek geliştirme ilk önce maddelerin hazırlanmasıyla başlayan, daha sonra geçerlik ve güvenirlik çalışması ile devam eden kapsamlı bir çalışmadır. Bir ölçek için pek çok geçerlik ölçütünden söz edilebilirse de Karasar'a (2005, s.151) göre en çok yararlanılanlar: içerik/muhteva/kapsam geçerliği (content validity), uygulama (deneysel) geçerliği (predictive validity) ve yapı geçerliğidir (construct validity).

Çalışmanın ilk aşamasında alanyazın incelenerek bilgi güvenliği farkındalığı kavramına ilişkin göstergelerin neler olabileceği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda Tablo 2'de detaylandırılan ve Güldüren'in (2015) bilgi güvenliği farkındalığına ilişkin tespit etmiş olduğu kategoriler, göstergeler ve madde sayılarından faydalanılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacının 90 maddeden oluşan madde havuzundan, kapsam geçerlik indeksi 0.89 olarak hesaplanan ve 67 maddeyi içeren form çalışma grubuna uygulanmıştır. Uygulanan ölçek formunda, bireylerin ölçekteki maddelere katılma düzeylerini belirlemek üzere "hiç katılmıyorum (1)", "katılmıyorum (2)", "kararsızım (3)", "katılıyorum (4)" ve "kesinlikle katılıyorum (5)" şeklinde Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

**Tablo 2.** Bilgi Güvenliği Farkındalığı Kategori, Gösterge ve Madde Sayıları

| **Kategoriler** | *f* | **Madde Sayısı** |
|---|---|---|
| Genel Güvenlik | Bilgi güvenliği, Bilgi güvenliği sorumluğu, Anti-virüs yazılımları, Güvenlik duvarı, Şifre seçimi ve korunması, Virüs ve casus yazılımlar, Bazı yaygın söylenceler, İyi güvenlik alışkanlıkları, Çocukların güvenli şekilde çevrimiçi tutulması, Verilerin güvence altına alınması | 34 |
| Saldırı ve Tehditler | Çevrimiçi ticaret tuzakları, Sosyal mühendislik ve sazan avlama / yemleme saldırıları, Siber zorbalık, Aldatmacalar ve şehir efsaneleri, Kimlik hırsızlığı, Casus yazılımlar, Virüsler, solucanlar ve truva atları, Hizmet aksattırma saldırıları, Bozuk yazılım dosyaları, Kök kullanıcı takımı (rootkit) ve botnet'ler, Sahte anti-virüs yazılımları | 21 |
| E-posta ve İletişim | Anlık mesajlaşma ve sohbet odaları, Ücretsiz e-posta servislerinin faydaları ve riskleri, Mesaj sağanağı, Sosyal ağ siteleri, Dijital imza, E-posta istemcileri, E-posta ekleri | 8 |
| Mobil Cihazlar | Elektronik cihazlar için siber güvenlik, Cep telefonları ve kişisel dijital yardımcılar, Şahsi internet-etkin cihazlar ile seyahat, Taşınabilir cihazlarda veri güvenliği ve fiziksel güvenlik, Kablosuz ağ güvenliği, USB sürücüleri | 8 |
| Mahremiyet | Dosyaların etkili bir şekilde silinmesi, Mahremiyetin korunması, Şifrelerin ilave önlemler ile desteklenmesi, Şifrelemenin anlaşılması | 8 |
| Güvenli Gezinme | Telif hakkı ihlalleri, Web sitesi sertifikaları, Web tarayıcıları, Aktif içerik ve çerezler, Web tarayıcılara ait güvenlik ayarları, Çevrimiçi güvenli alışveriş, Bluetooth teknolojisi, Uluslararası etki alan adları | 6 |
| Yazılım ve Uygulamalar | Son kullanıcı lisans sözleşmeleri, Dosya paylaşım teknolojileri ve riskler, Yazılım yamaları, Internet protokolü ses teknolojisi, İşletim sistemleri | 5 |
| **Toplam** | | 90 |

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçek geliştirme çalışmalarında ideal olan durumun Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin (DFA) farklı örneklem gruplarından elde edilen veriler üzerinde yapılması gerekmektedir (Çakmak ve diğerleri 2014). Örneklem büyüklüğü, madde ya da faktör sayısı gibi bağıl ölçütlere dayalı olarak tahmin edilmektedir. Genel olarak örneklem büyüklüğünün ölçekteki madde sayısının 5-10 katı kadar olması istenmektedir (Kass ve Tinsley, 1979; Kline, 1994; Tavşancıl, 2005).

Kline (1994) mutlak ölçüt olarak 200 kişilik örneklemin yeterli olacağını, ancak büyük örneklemlerle çalışmanın daha uygun olacağını vurgulamaktadır. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010), faktör analizinde en az 300 örneklem sayısının uygun olduğu genel kuralını ortaya koymaktadır. Bu çerçevede gerçekleştirilen çalışmanın AFA uygulaması için 369 öğretmen, oluşturulan formun basılı halini doldurmuş ve yapılan inceleme sonucunda öğretmenlerin doldurduğu formlardan 53'ü geçersiz sayılmış ve 316'sının istatistiksel analize uygun olduğu tespit edilmiştir. Toplanan verilerin analiz edilmesi sonrasında yeniden düzenlenen ölçek formu DFA uygulaması için 200 öğretmen tarafından doldurulmuş ve formların hepsi geçerli sayılmıştır Böylelikle çalışmanın AFA uygulaması aşamasında 316, DFA uygulaması aşamasında ise 200 olmak üzere toplam 516 öğretmenin katılımıyla ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

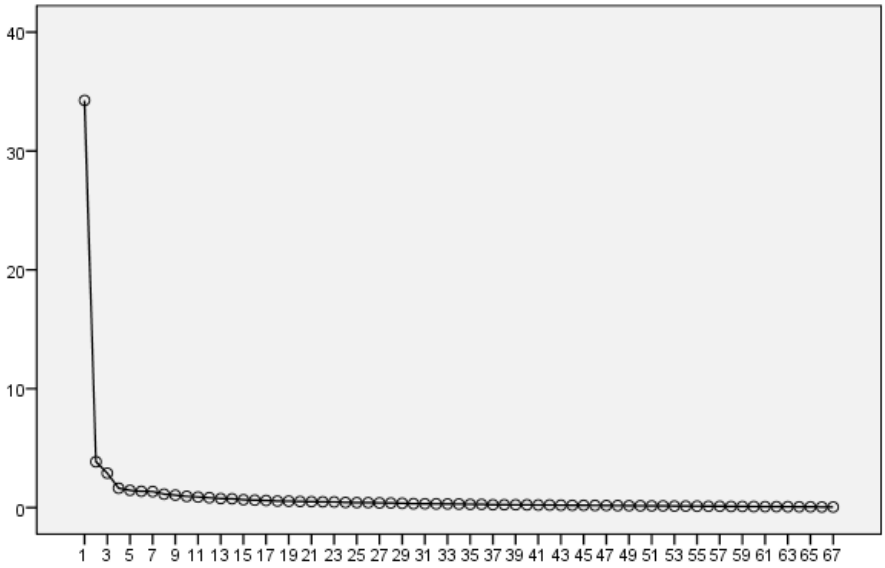
**Bulgular**

Bu bölümde öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalıklarının belirlenmesine yönelik ölçek geliştirme sürecinde elde edilen bulgular; açımlayıcı faktör analizi, madde analizleri ve doğrulayıcı faktör analizi ile ilgili bulgular alt başlıklarında sunulmuştur. Çalışmada verilerin AFA'ya uygunluğunu saptamak üzere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi katsayısı hesaplanmış ve Barlett Küresellik testi yapılmıştır. Örneklem büyüklüğü için değer, 0.50'den düşük ise teste devam edilmez, .90 üzerinde ise "mükemmel" olduğu şeklinde yorumlanır (Tavşancıl, 2005; Çokluk ve ark., 2010). KMO katsayısı değeri .967 olarak belirlenmiştir ve veri yapısının faktör analizi yapabilmek için mükemmel derecede yeterli olduğu değerlendirmesi yapılabilir. Çalışma içerisinde yapılan analiz sonucunda Barlett Küresellik testi .01 düzeyinde manidar bulunmuştur [$\chi 2=22393.316$; df=2211; p=0.000]. Bu bulgu, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve dolayısıyla faktör analizinin bir diğer sayıltısının karşılandığı anlamına gelmektedir.

**Açımlayıcı Faktör Analizi**

Maddeler için, önceden belirlenmiş bir yapı bulunmadığı için faktör yapısını ortaya koymak için öncelikle döndürülmemiş temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 1996). Faktör sayısının belirlenmesinde Kaiser-Guttman ilkesi uyarınca özdeğerleri 1'den büyük faktörlerin incelenmesi yoluna gidilmiş; faktör özdeğerlerine ilişkin çizgi grafiği ve açıkladıkları varyans oranları incelenmiştir (Zwick ve Velicer, 1986). Çünkü faktör analizinde, sadece öz değerleri bir ve birin üzerinde olan faktörler kararlı olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2002; Çokluk ve ark., 2010). Ölçek, özdeğerleri 1'den büyük 9 faktör yapısına sahiptir. Bu faktörlerin sırasıyla özdeğeri ve açıklanan toplam varyansa katkı düzeyleri: 1.faktör:34,26; %51,13, 2.faktör: 3,86; %5,75, 3.faktör: 2,90; %4,32, 4.faktör: 1,63; %2,44, 5.faktör: 1,45; %2,17, 6.faktör: 1,37; %2,04, 7 faktör: 1,35; %2,00, 8.faktör: 1,13; %1,70 ve 9.faktör: 1,05; %1,57 şeklindedir. Alanyazın incelendiğinde faktör yapılarına karar verebilmek için ortaya

konulan çözümün kuramsal olarak temellenebilmesi olduğu görülmektedir (Zwick ve Velicer, 1986). Tek faktörlü desenlerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir (Tabachnick ve Fidell, 1996). Çok faktörlü desenlerde ise açıklanan varyansın daha yüksek olması beklenir. Açıklanan varyansı arttırmak için iki tür yol izlenir. Bunlardan ilki, önemli faktör sayısını arttırmak, ikincisi ise açıklanan madde seçiminde daha yüksek faktör yük değerini aramaktır (Büyüköztürk, 2002). Bu kapsamda AFA analizine başlarken öz değer 2 ve faktör yük değeri 0.55 olarak kabul edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Şekil 1'de faktör özdeğerlerine ait çizgi grafiği sunulmaktadır.




**Şekil 1.** Faktör Özdeğerlerine İlişkin Çizgi Grafiği

AFA sonucunda ölçeğin öz değerinin 2'den büyük üç faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu üç faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans ise %61,70'dır. AFA sonucu oluşan maddeler binişiklik ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılamaması açısından değerlendirilmiştir. Çok faktörlü desenlerde, binişik ve yük değeri düşük olan maddeler bir arada olabilir. Kesin bir kural olmamakla birlikte, madde çıkarma işlemine binişik maddelerden başlanması tercih edilebilir (Çokluk ve ark., 2010). Binişik ve yük değeri düşük olan maddeler ölçekten çıkartılarak AFA 16 kez tekrarlanmıştır. Nihai AFA sonucu oluşan, maddelere ilişkin faktör yükleri ve ortak faktör varyansı Tablo 3'de sunulmuştur.

**Tablo 3.** Faktör Yük Değerleri ve Ortak Faktör Varyansı

| Alt Boyut | Madde | F1 | Ortak Faktör Varyansı | Alt Boyut | Madde | F2 | Ortak Faktör Varyansı | Alt Boyut | Madde | F2 | Ortak Faktör Varyansı |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Mobil Cihazlar, Mahremiyet ve İletişim | M44 | 0,81 | 0,75 | Saldırı ve Tehditler | M33 | 0,81 | 0,73 | Genel Güvenlik | M02 | 0,69 | 0,58 |
| | M41 | 0,81 | 0,70 | | M32 | 0,81 | 0,72 | | M18 | 0,65 | 0,72 |
| | M45 | 0,77 | 0,77 | | M30 | 0,79 | 0,71 | | M17 | 0,65 | 0,72 |
| | M46 | 0,74 | 0,74 | | M31 | 0,77 | 0,74 | | M06 | 0,64 | 0,64 |
| | M39 | 0,73 | 0,56 | | M36 | 0,76 | 0,75 | | M07 | 0,63 | 0,41 |
| | M43 | 0,71 | 0,66 | | M35 | 0,75 | 0,75 | | M01 | 0,62 | 0,47 |
| | M51 | 0,71 | 0,58 | | M26 | 0,72 | 0,72 | | M16 | 0,61 | 0,58 |
| | M42 | 0,70 | 0,71 | | M28 | 0,70 | 0,76 | | M21 | 0,59 | 0,64 |
| | M61 | 0,68 | 0,68 | | M34 | 0,70 | 0,66 | | M04 | 0,59 | 0,44 |
| | M54 | 0,67 | 0,71 | | M25 | 0,67 | 0,71 | | M14 | 0,59 | 0,38 |
| | M38 | 0,66 | 0,59 | | M58 | 0,66 | 0,70 | | M19 | 0,58 | 0,59 |
| | M47 | 0,64 | 0,71 | | M22 | 0,65 | 0,58 | | M05 | 0,56 | 0,44 |
| | M50 | 0,64 | 0,68 | | M29 | 0,63 | 0,68 | | M13 | 0,55 | 0,58 |
| | M49 | 0,64 | 0,68 | | M48 | 0,61 | 0,68 | | | | |
| | M52 | 0,64 | 0,63 | | M59 | 0,60 | 0,67 | | | | |
| | M62 | 0,61 | 0,53 | | M24 | 0,60 | 0,66 | | | | |
| | M40 | 0,60 | 0,57 | | M23 | 0,59 | 0,60 | | | | |
| | M53 | 0,59 | 0,56 | | | | | | | | |
| | | Özdeğer: | 26,03 | | | Özdeğer: | 3,37 | | | Özdeğer: | 2,71 |
| | Açıklanan Varyans: | | 50,05 | | Açıklanan Varyans: | | 6,49 | | Açıklanan Varyans: | | 5,20 |
| | | | | | | | | | | Açıklanan Toplam Varyans: | 61,74 |

* 0.55'den düşük yük değerleri tabloda gösterilmemiştir.

Tablo incelendiğinde ölçekte yer alan 18 maddeden oluşan birinci faktöre ait faktör yük değerlerinin .59 ile .81 arasında, maddelere ilişkin ortak faktör varyanslarının ise .56 ile .77 arasında değiştiği; 17 maddeden oluşan ikinci faktör ait faktör yük değerlerinin .59 ile .81 arasında, maddelere ilişkin ortak faktör varyanslarının ise .58 ile .76 arasında değiştiği ve 13 maddeden oluşan üçüncü faktöre ait faktör yük değerlerinin .55 ile .69 arasında, maddelere ilişkin ortak faktör varyanslarının ise .38 ile .72 arasında değiştiği görülmektedir. Toplam varyansa en yüksek katkıyı.81 faktör yük değeri ve .75 ortak faktör varyansı ile 44. maddenin, en düşük katkıyı ise .59 faktör yük değeri

ve .38 ortak faktör varyansı ile 14. maddenin yapmakta olduğu ifade edilebilir. Birinci faktörün açıklayabildiği toplam varyans %50,05 düzeyinde olup, alanyazın da dikkate alınarak "mobil cihazlar, mahremiyet ve iletişim" olarak isimlendirilmiştir (Örnek maddeler: USB sürücülerini kullanırken dikkat edilmesi gereken hususları biliyorum. İstenmeyen elektronik posta nedir biliyorum. İnternette gezinirken mahremiyetimi korumak için alınması gereken tedbirleri biliyorum). İkinci faktörün açıklayabildiği varyans %6,49 düzeyinde olup, alanyazın da dikkate alınarak "saldırı ve tehditler" olarak isimlendirilmiştir (Örnek maddeler: Sosyal mühendislik saldırısı nedir biliyorum. Hizmet aksatrma saldırısı nedir biliyorum. Kimlik avı saldırısı nedir biliyorum.). Üçüncü faktörün açıklayabildiği varyans %5,20 düzeyinde olup, alanyazın da dikkate alınarak "genel güvenlik" olarak isimlendirilmiştir (Örnek maddeler: Bilgi güvenliği ile ilgili sorumluluklarımın ne olduğunu biliyorum. Kullandığım bilgi sistemlerinde tanımlanmış olan kuralları nasıl uygulayacağımı biliyorum. Bilgi güvenliğinin ne anlama geldiğini biliyorum.).

Üç faktörlü yapının açıklayabildiği toplam varyans %61,74 düzeyindedir. Alanyazında çok faktörlü ölçek yapılarında, sosyal bilimlerde açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli olarak kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2005). Bu ölçüte dayanarak elde edilen üç faktörlü ölçek yapısı öğretmenlere yönelik bilgi güvenliği farkındalığını ölçmek için yeterli bulunmuştur. Ölçekte yer alan 48 maddenin tamamı için faktör yük değerleri .55'in üzerinde kalmıştır. Alanyazında .45 ve üzerinde faktör yük değeri gösteren maddeler ölçekte kesinlikle tutulması gereken maddeler olarak nitelenmektedir (Büyüköztürk, 2011: 124; Kline, 2000: 167-168). Bu ölçüte dayanarak ölçeğin üç faktör altında 48 maddenin tamamını içermesine karar verilmiştir. Ölçeğin alt faktörleri (mobil cihazlar, mahremiyet ve iletişim, saldırı ve tehditler, genel güvenlik) faktörlere dahil olan sorular, ölçekten alınan en düşük ve en yüksek puanlara ilişkin puanlar ile farkındalık düzeyleri Çizelge 1'de sunulmuştur.

**Çizelge 1.** Ölçek Alt Faktörleri, Faktörlere Dâhil Olan Sorular ile En Düşük ve En Yüksek Farkındalık Düzeyi Puanları.

| | | | | Farkındalık Düzeyi | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Faktör/Alt Faktör Adı | Faktör Soruları | En Düşük Puan | En Yüksek Puan | Düşük | Orta | Normal | Yüksek |
| Bilgi Güvenliği ve Farkındalık Ölçeği | 1-48 | 48 | 240 | 48-96 | 97-144 | 145-192 | 193-240 |
| Mobil Cihazlar, Mahremiyet ve İletişim | 1-18 | 18 | 90 | 18-36 | 37-54 | 55-72 | 73-90 |
| Saldırı ve Tehditler | 19-35 | 17 | 85 | 17-34 | 35-51 | 52-68 | 69-85 |
| Genel Güvenlik | 36-48 | 13 | 65 | 13-26 | 27-39 | 40-52 | 53-65 |

**Madde Analizleri**

Ölçekte yer alan her bir maddenin, ölçmek istediği özelliği ölçüp ölçmediği ve ölçtükleri özellik açısından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduklarının belirlenmesi amacıyla ilk olarak madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. İkinci olarak ise toplam puana göre üst %27 ve alt %27'lik grupların madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı için t-testi kullanılmıştır. Ayrıca, ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Ölçekte yer alan her bir madde için madde-toplam korelasyonları ve toplam puana göre belirlenen üst ve alt %27'lik grupların madde puanları arasındaki farkın anlamlılığını irdeleyen bağımsız t-testi sonuçları Tablo 4'te sunulmaktadır.

**Tablo 4.** Madde Analiz Sonuçları

| F1 | Madde | DM-TK * | Ü/A %27 ** | F2 | Madde | DM-TK * | Ü/A %27 ** | F3 | Madde | DM-TK * | Ü/A %27 ** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Mobil Cihazlar, Mahremiyet ve İletişim | M38 | 0,71 | 17,45* | Saldırı ve Tehditler | M22 | 0,65 | 11,89* | Genel Güvenlik | M01 | 0,49 | 9,18* |
| | M39 | 0,57 | 11,62* | | M23 | 0,74 | 17,42* | | M02 | 0,57 | 11,38* |
| | M40 | 0,71 | 17,42* | | M24 | 0,78 | 19,26* | | M04 | 0,40 | 6,93* |
| | M41 | 0,68 | 16,50* | | M25 | 0,79 | 19,08* | | M05 | 0,55 | 10,88* |
| | M42 | 0,80 | 23,96* | | M26 | 0,78 | 19,19* | | M06 | 0,71 | 15,85 |
| | M43 | 0,74 | 18,72* | | M28 | 0,82 | 19,13* | | M07 | 0,38 | 8,14* |
| | M44 | 0,75 | 18,60* | | M29 | 0,80 | 21,52* | | M13 | 0,71 | 18,55* |
| | M45 | 0,81 | 24,71* | | M30 | 0,69 | 12,79* | | M14 | 0,32 | 5,54* |
| | M46 | 0,81 | 23,20* | | M31 | 0,76 | 16,12* | | M16 | 0,65 | 15,77* |
| | M47 | 0,82 | 26,76* | | M32 | 0,68 | 12,37* | | M17 | 0,76 | 20,93* |
| | M49 | 0,80 | 22,91* | | M33 | 0,69 | 12,95* | | M18 | 0,77 | 20,33* |
| | M50 | 0,80 | 22,77* | | M34 | 0,71 | 15,05* | | M19 | 0,68 | 16,00* |
| | M51 | 0,66 | 15,12 | | M35 | 0,77 | 17,84* | | M21 | 0,72 | 16,41* |
| | M52 | 0,76 | 18,17* | | M36 | 0,76 | 17,53* | | | | |
| | M53 | 0,72 | 16,12* | | M48 | 0,78 | 19,24* | | | | |
| | M54 | 0,81 | 21,88* | | M58 | 0,79 | 17,45* | | | | |
| | M61 | 0,79 | 20,94* | | M59 | 0,78 | 17,28* | | | | |
| | M62 | 0,68 | 16,47* | | | | | | | | |

* DM-TK: Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu

** Üst-Alt %27 Farkın Anlamlılık Testi (Bağımsız t-testi)

Faktör analizi ile belirlenen 3 boyutu oluşturan 48 maddenin madde analizleri yapılmıştır. Buna göre; mobil cihazlar, mahremiyet ve iletişim faktöründe madde-toplam korelasyonları incelendiğinde r=.57 ile r=.,82 arasında değişmektedir. Saldırı ve tehditler faktöründe madde-toplam test korelasyonları incelendiğinde değerlerin r=.65 ile r=.82 arasında değiştiği görülmektedir. Kişisel verilerin korunması faktöründe madde-toplam test korelasyonları incelendiğinde ise değerler r=.32 ile r=.77 arasında değişim göstermektedir. Madde-toplam korelasyonlarının .30 ve daha yüksek olması ölçek maddelerinin geçerliğine bir kanıt olarak kullanılmaktadır (Nunnally ve Bernstein, 1994). Analizler sonucunda, madde-toplam test korelasyonları incelendiğinde, her bir madde için .30'un üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bu durum, ölçek maddelerinin ölçülmek istenen özelliği ölçme amacına hizmet ettiğine işaret etmektedir. Ayrıca, ölçeğin t-testi sonuçlarına göre %27 alt ve üst gruplarının madde puanları arasındaki farklara ilişkin t testi değerlerinin 5.54-26.76 arasında değiştiği ve hepsinin de anlamlı olduğu (p<.001) görülmektedir. Üst %27'lik grubun tüm maddelere ilişkin madde

puan ortalamaları alt %27'lik grubun madde puan ortalamalarından anlamlı biçimde yüksektir. Buna göre ölçekte yer alan maddeler aynı davranışı; yani öğretmenlere yönelik bilgi güvenliği farkındalığını ölçmekte ve farklı farkındalık seviyelerindeki katılımcıları anlamlı biçimde ayırt edebilmektedir. Hem madde-toplam korelâsyonları hem de üst ve alt %27'lik grupların madde ortalama puanlarına ilişkin t-testi sonuçları ayırt ediciliği en yüksek olarak 47. ve en düşük olarak 14. maddeyi göstermektedir.

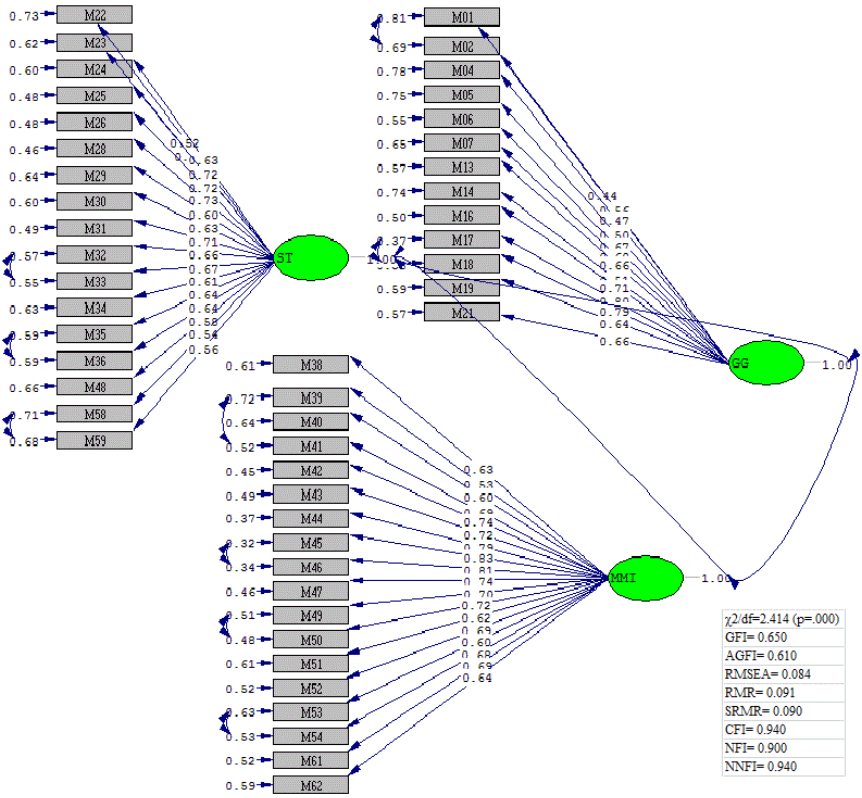
Ölçeğin güvenirliğini ortaya koymak amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Genel olarak, güvenilirlik katsayılarının .70 veya daha yüksek olması, yeterli olarak değerlendirilmektedir (Nunnally, 1978). Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .980, birinci alt faktöre ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .967, ikinci alt faktöre ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .969 ve üçüncü alt faktöre ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .926 olarak hesaplanmıştır. Tüm bu bulgular ölçeğin tatmin edici düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bunun yanında madde-toplam korelasyonlarının yüksekliği de ölçeğin iç tutarlılığının gücüne işaret etmektedir.

**Doğrulayıcı Faktör Analizi**

AFA sonrasında ortaya çıkan modelin, yapı geçerliğini değerlendirmek için DFA yapılmıştır (Kline, 2000). Bu çalışmada model uyum indeksleri olarak Ki-Kare ($\chi 2$) İyilik Uyumu, İyilik Uyum İndeksi (GFI), Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Artık Ortalamaların Karekökü (RMR), Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) ve Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI) göz önünde bulundurulmuştur.

Üç faktörden oluşan yapıya ilişkin olarak gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizlerinde model üzerinde hiçbir sınama yapılmadan ve önerilen modifikasyonlar gerçekleştirilmeden önce ulaşılan uyum iyiliği indeksleri şöyledir: [$\chi 2$/ df=3.489[3758,16/1077] (p=.000); GFI= 0.560; AGFI= 0.520; RMSEA= 0.112; RMR= 0.100; SRMR= 0.100; CFI= 0.900; NFI= 0.870; NNFI= 0.900]. Analizler sonucunda ortaya çıkan modifikasyon önerileri incelendiğinde; M36 ve M35; M02 ve M01; M46 ve M45; M18 ve M17; M59 ve M58; M54 ve M53; M50 ve M49; M41 ve M39; M33 ve M32 maddeleri arasında dokuz modifikasyon önerisinin ortaya çıktığı görülmüştür. Kuramsal olarak incelendiğinde; bu maddelerin benzer durumları ölçtükleri, dolayısıyla iki madde arasında gizil bir ilişkinin kabul edilebilir olacağı görülmüş ve modifikasyon önerisi dikkate alınmıştır.

**Şekil 2.** Doğrulayıcı Faktör Analizi




Modifikasyonun ardından modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri şu şekilde oluşmuştur: [χ2/df=2.414[2578,38/1068] (p=.000); GFI= 0.650; AGFI= 0.610; RMSEA= 0.084; RMR= 0.091; SRMR= 0.090; CFI= 0.940; NFI= 0.900; NNFI= 0.940]. Şekil 2'de üç faktörlü yapıya ilişkin yapısal eşitlik modeli ve Tablo 4'te ölçek maddelerine ilişkin t ve R2 (çoklu korelasyon katsayısı) değerleri sunulmaktadır.

Tablo 5'de sunulan yapısal eşitlik modelinde uyum indeksleri kriterleri ve kabulü için kesme noktaları göz önüne alınarak modelin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde Ki-Kare/serbestlik derecesi iyilik uyumu değerinin 2.414 olduğu görülmektedir (küçük örneklemler için 2.5'in altındaki modellerde mükemmel uyum, Çokluk ve arkadaşları, 2010; Kline, 2000). Hesaplanan RMSEA değerinin .084 olduğu görülmektedir (iyi uyum, Brown, 2006; Jöreskog ve Sörbom, 1993'ten aktaran Çokluk ve arkadaşları, 2010). Modelin GFI değeri .650 ve AGFI değeri .610 için zayıf uyuma sahip olduğu söylenebilir (GFI, AGFI > .90 mükemmel uyum; GFI> .85 ve AGFI>.80 kabul edilebilir

uyum; Jöreskog ve Sörbom, 1993'ten aktaran; Çokluk ve arkadaşları, 2010). Alanyazın irdelendiğinde bu indekslerin aldıkları değerlerin örneklem büyüklüğüne çok duyarlı olduğu ve büyük örneklemlerde daha uygun değerler verdiği görülmektedir (Çokluk ve arkadaşları, 2010). Örneklem büyüklüğü etkilerinden arındırılmış uyum iyiliği indekslerinden olan CF, NFI ve NNFI üzerinde durulmuştur. CFI, NFI ve NNFI değerlerinin .90'dan büyük olduğu görülmektedir (CFI, NFI, NNFI > .95 mükemmel uyum; Sümer, 2000; Thompson, 2004). RMR ve SRMR değerinin .09'den küçük olması iyi uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Brown, 2006; Byrne, 1994). Modele ilişkin t değerleri incelendiğinde tüm gözlenen değişkenlerin gizil değişken tarafından .01'lik anlamlılık düzeyinde yordanabildiği görülmektedir.

**Tablo 5.** Madde Analiz Sonuçları

| F1 | Madde | t | $R^2$ | F2 | Madde | t | $R^2$ | F3 | Madde | t | $R^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Mobil Cihazlar, Mahremiyet ve İletişim | M45 | 8,59 | 0,68 | Saldırı ve Tehditler | M28 | 8,96 | 0,54 | Genel Güvenlik | M17 | 7,88 | 0,63 |
| | M46 | 8,73 | 0,66 | | M25 | 9,02 | 0,52 | | M18 | 7,94 | 0,62 |
| | M44 | 8,90 | 0,63 | | M26 | 9,03 | 0,52 | | M16 | 8,79 | 0,50 |
| | M42 | 9,22 | 0,55 | | M31 | 9,06 | 0,51 | | M06 | 9,01 | 0,45 |
| | M47 | 9,23 | 0,54 | | M33 | 9,25 | 0,45 | | M13 | 9,08 | 0,43 |
| | M43 | 9,31 | 0,51 | | M32 | 9,29 | 0,43 | | M21 | 9,10 | 0,43 |
| | M50 | 9,28 | 0,49 | | M35 | 9,36 | 0,41 | | M19 | 9,16 | 0,41 |
| | M41 | 9,39 | 0,48 | | M36 | 9,36 | 0,41 | | M07 | 9,34 | 0,35 |
| | M52 | 9,40 | 0,48 | | M24 | 9,38 | 0,40 | | M02 | 9,46 | 0,31 |
| | M61 | 9,40 | 0,48 | | M30 | 9,39 | 0,40 | | M14 | 9,57 | 0,26 |
| | M54 | 9,42 | 0,47 | | M23 | 9,43 | 0,38 | | M05 | 9,60 | 0,25 |
| | M62 | 9,54 | 0,41 | | M34 | 9,46 | 0,37 | | M04 | 9,65 | 0,22 |
| | M38 | 9,57 | 0,39 | | M29 | 9,47 | 0,36 | | M01 | 9,70 | 0,19 |
| | M51 | 9,58 | 0,39 | | M48 | 9,53 | 0,34 | | | | |
| | M53 | 9,61 | 0,37 | | M59 | 9,57 | 0,32 | | | | |
| | M40 | 9,63 | 0,36 | | M58 | 9,61 | 0,29 | | | | |
| | M49 | 9,35 | 0,34 | | M22 | 9,64 | 0,27 | | | | |
| | M39 | 9,72 | 0,28 | | | | | | | | |

Önemli bir ölçüt de her bir gözlenen değişken için açıklanan varyansı ifade ederek, gözlenen değişkenin gizil değişkendeki değişimin ne kadarını açıklayabildiğini ortaya koyan R2 değeridir (Şimşek, 2007). Modele ilişkin t ve R2 değerleri incelendiğinde bilgi güvenliği farkındalığının ölçümüne en yüksek katkıyı sırasıyla 45, 46, 44, 42 ve 47. maddelerin, en düşük katkıyı ise sırasıyla 1, 4, 5, 14, ve 22. maddelerin sağladığı

görülmektedir. Bu bulgu, açımlayıcı faktör analizinde elde edilen bulguları doğrulamaktadır.

**Tartışma ve sonuç**

Alanyazın incelemesinde bilgi güvenliği konusunda yapılan çalışmaların genelde bilgi güvenliği ile bilgi güvenliği yönetim sistemlerine yönelik olduğu ve bu bağlamda "en zayıf halka" olan insan unsurunu bilgi güvenliği konusunda bilinçlendirme üzerinde durulduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalarda, bilgi güvenliği farkındalığına yönelik çeşitli tavsiyeler ve alınması gereken tedbirler sunulmaktadır. Ayrıca ulaşılan kaynaklar kapsamında, kullanıcıların mevcut farkındalık düzeylerini belirleyebilecek yurtdışı kaynaklı bir çalışma (Kruger ve Kearney, 2006) ile yurt içinde Güldüren (2015) tarafından yüksek öğretim kurumlarındaki öğretim elemanlarına yönelik ölçek geliştirme çalışması ile Güldüren, Çetinkaya ve Keser (2016) tarafından ortaöğretim öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen bir ölçek çalışmasına ulaşılmıştır. Bu araştırma kapsamında alanyazından elde edilen bilgi güvenliği farkındalık göstergeleri esas alınarak öğretmenlere yönelik bilgi güvenliği farkındalık düzeylerini belirleyecek yeni bir ölçek geliştirilmiştir.

Yapı geçerliliği çalışmalarında ölçekte yer alan 48 madde üç faktör altında toplanmış ve açıklayabildiği toplam varyans %61,74'dir. Bu oran çok faktörlü ölçek yapısı için yeterli kabul edilmektedir. İlk faktör 'mobil cihazlar, mahremiyet ve iletişim' olarak isimlendirilmiş ve açıklayabildiği toplam varyans %50,05'dir. İkinci faktör 'saldırı ve tehditler' olarak isimlendirilmiş ve açıklayabildiği toplam varyans %6,49'dur. Üçüncü faktör 'genel güvenlik' olarak isimlendirilmiş ve açıklayabildiği toplam varyans %5,20'dir. Madde analizlerinde, madde toplam puanları arasında güçlü bir korelasyonel ilişki belirlenmiştir. Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .980, alt faktörlere ilişkin değerler .967, .969 ve .926 olarak hesaplanmıştır. Madde toplam korelâsyonları ve iç tutarlılık katsayıları dikkate alındığında geliştirilen ölçeğin güvenilir olduğu değerlendirilmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizinin ortaya koyduğu uyum iyiliği indeksleri ve standart değerler açımlayıcı faktör analiziyle ortaya konan çok faktörlü yapının uygunluğuna işaret etmektedir. Özellikle X2/df, CFI, NFI ve NNFI değerleri göz önüne alındığında yapının mükemmel uyuma sahip olduğunu ortaya koymaktadır. RMSEA, RMR ve SRMR değerleri göz önüne alındığında iyi uyuma sahip olduğunu ortaya koymaktadır. GFI, AGFI değerleri göz önüne alındığında, yakın olmakla birlikte kabul edilebilirlik sınırlarının dışında değer göstermektedirler. GFI ve AGFI indeksleri 0 ile 1 arasında değişir ve örneklem büyüklüğüne çok duyarlı olduğu için büyük n'lerde daha uygun değerler verir (Sümer, 2000; Schumacker ve Lomax, 1996; Tabachnick ve Fidell, 2001). Araştırmadaki diğer bir sınırlılık öğretmenlerin bu tür çalışmalara katılmada gönülsüz olmalarıdır. Bu duruma ölçek geliştirme esnasında araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin iş yoğunluğu ve araştırma konusuna yeterli zaman ayıramamalarının

sebep olduğu düşünülmektedir. Geliştirilen ölçeğe ilişkin faktör yük değerleri, iç tutarlılık katsayıları gibi istatistiksel parametrelerdeki birtakım değişimlerde bu isteksizliğin de etkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca çalışma grubunun büyüklüğü açımlayıcı faktör analiziyle elde edilen değerleri de etkileyebilecek bir sınırlılık olarak ele alınabilir. Gelecekte daha geniş katılımcı grupları üzerinde ölçeğin faktör yapısının yeniden sorgulanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma sonucu ölçeğin psikometrik özellikleri, geçerli ve güvenilir bir yapıda olduğunu göstermektedir. Bu çerçevede geliştirilen ölçeğin öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalarda kullanılabilir olduğu söylenebilir. Böylelikle farkındalık düzeyleri belirlenen öğretmenlerin, eksiklerine yönelik gerekli tedbirler alınabilir ya da farkındalık oluşturmaya yönelik rehberlik etkinlikleri gerçekleştirilebilir. Gelecek çalışmalarda farklı örneklem grubu üzerinde geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik değerleri test edilebilir. Ayrıca geliştirilen bu ölçek ile birlikte öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalıkları; internet bağımlılığı, problemli internet kullanım düzeyleri, siber zorba ve mağdur olma durumları gibi değişkenlerle çeşitli hipotez modeller sınanabilir.

## Kaynakça


Acılar, A. (2009). İşletmelerde Bilgi Güvenliği ve Örgüt Kültürü. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 1*(1), 25-33.

Albrechtsen, E. (2007). A qualitative study of users' view on information security. *Computer&Security, 26*(4), 276-289.

Al-Shehri, Y. (2012). Information security awareness and culture. *British Journal of Arts and Social Sciences, 6*(1), 61-69.

Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research (1st Ed.)*. NY: Guilford Publications, Ins.

Balcı, A. (2009). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler. (7.b.). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows:Basic concepts, applications, and programming (1st Ed.).* NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Chen, C. C., Shaw, R. ve Yang, S. C. (2006). Mitigating Information Security Risks By Increasing User Security Awareness: A Case Study Of An Information Security Awareness System. *Information Technology, Learning and Performance Journal, 24*(1), 1-14.

Çakmak, E. K., Çebi, A. ve Kan, A. (2014). E-öğrenme Ortamlarına Yönelik "Sosyal Bulunuşluk Ölçeği" Geliştirme Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(2), 755-768.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

Eckertova, L., Docekal, D., ve Pozar, J. (2013). *Child Safety on the Internet: Mentor responsible parents.*1st Ed. Brno: Computer Press, 54-78.

Güldüren, C. (2015). *Yükseköğretim kurumlarındaki öğretim elemanlarının bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara.

Güldüren, C., Çetinkaya, L. ve Keser, H. (2016). Ortaöğretim öğrencilerine yönelik bilgi güvenliği farkındalık ölçeği (BGFÖ) geliştirme çalışması. İlköğretim Online, *15*(2), 682-695.

Gülmüş, M. (2010). *Kurumsal bilgi güvenliği yönetim sistemleri ve güvenliği*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Elektrik Mühendisliği Anabilim Dalı, İstanbul.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kass, R. A. ve Tinsley, H. E. A. (1979). Factor analysis. *Journal of Leisure Research, 11*, 120-138.

Keser, H. ve Güldüren, C. (2015). Bilgi güvenliği farkındalık ölçeği (BGFÖ) geliştirme çalışması. *K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(3), 1167-1184.

Kjorvik, H. (2010). *Implementing and improving awareness in information security*. Master's thesis, University of Agder, Faculty of Engineering and Science, Grimstad. [Online]: http://brage.bibsys.no/ adresinden 15.09.2015 tarihinde erişilmiştir.

Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis.* New York: Routledge.

Kline, P. (2000). *The Handbook of Psychological Testing* (2nd Edition). London and Newyork: Routledge.

Kritzinger, E. ve Smith, E. (2008). Information security management:An information security retrieval and awareness model for industry. *Computer and Security, 27,* 224-231.

Kruger, H. ve Kearney, W. D. (2006). A prototype for assessing information security awareness. *Computer and Security, 25,* 289-296.

Mahabi, V. (2010). *Information security awareness: System administrators and end-user perspectives at Florida State University.* Doctoral dissertation, The Florida State University, College of Communication and Information, Florida. [Online]: http://diginole.lib.fsu.edu/etd/2798/ adresinden 15.09.2015 tarihinde erişilmiştir.

MEB (2015). *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2013-2014.* T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara. [Online]: http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2014_2015.pdf adresinden 13.09.2015 tarihinde erişilmiştir.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric testing*. New York: McGraw-Hill.

Nunnally, J. C. ve Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory.* New York: McGraw-Hill.

Öztemiz ve Yılmaz (2013). Bilgi Merkezlerinde Bilgi Güvenliği Farkındalığı: Ankara'daki Üniversite Kütüphaneleri Örneği. *Bilgi Dünyası, 14*(1), 87-100.

Penmetsa, M. K. (2010). *A methodology for measuring information security maturity in Norwegian and Indian MSME's with special focus on people factor*. Master's thesis, Gjovik University,

College Department of Computer Science and Media Technology, Hogskolen. [Online]: http://brage.bibsys.no/ adresinden 17.09.2015 tarihinde erişilmiştir.

Puhakainen, P. (2006). *A Design theory for information security awareness.* Master's thesis, Acta University of Oulu, Faculty of Science Department of Information Processing Science, Oulu. [Online]: http://herkules.oulu.fi adresinden 15.09.2015 tarihinde erişilmiştir.

Rezgui, Y., and Marks, A. (2008). Information security awareness in higher education: An exploratory study. *Computer and Security, 27*, 241-253.

Schumacker, R. E. Ve Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equational modeling (1st Ed.)*. NY: Taylor & Francis Group.

Siponen, M. T. (2001, June). Five Dimensions Of Information Security Awareness. *Computer and Society, 31*(2) 24-29.

Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6) 49-74.

Şahinaslan, E., Kantürk, A., Şahinaslan, Ö. ve Borandağ, E. (2009). *Kurumlarda Bilgi Güvenliği Farkındalığı, Önemi ve Oluşturma Yöntemleri.* Akademik Bilişim '09 - XI.Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, (s. 597-602). Şanlıurfa.

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları.* Ankara: Ekinox.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L.v S. (1996). *Using multivariate statistics (3th Ed.)*. New York: Harper Collins College Publishers.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L.v S. (2001). *Using multivariate statistics (4th Ed.)*. MA: Allyn & Bacon, Inc.

Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi.* Ankara: Nobel.

Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications (1st Ed.)*. Washington: American Psychological Association.

Vardal, N. (2009). *Yükseköğretimde bilgi güvenliği: Bilgi güvenlik yönetim sistemi için bir model önerisi ve uygulaması.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara.

Veiga, A. d. (2008). *Cultivating and assessing information security culture.* Doctoral dissertation, University of Pretoria, Faculty of Engineering, Built Environment and Information Technology, Pretoria. [Online]: http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-04242009-165716/ adresinden 16.09.2015 tarihinde erişilmiştir.

Vural, Y. (2007). *Kurumsal bilgi güvenliği ve sızma (penetrasyon) testleri.* Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Bilgisayar Mühendisliği Anabilim Dalı, Ankara.

Yurdagül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi içerisinde (s.1-6).* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Denizli.

Zwick, W. R. ve Velicer, W. F. (1986). Comprasion of five rules for determining the number ofcomponents to retain. *Psychological Bulletin, 99*(3), 432-442.

# ORTA OKULLARDA OKUTULAN SEÇMELİ DERSLERİN VERİMLİLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

**Hatice YILDIZ***
**Bülent ÇEZİK****

**Öz:** Bu araştırmanın amacı 4+4+4 eğitim uygulamasının ortaokul kademesinde okutulan Seçmeli derslerin uygulanmasına ve işlevselliğine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda Sivas il merkezinde seçmeli dersleri okutan öğretmenlerden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 25 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda seçmeli derslerin veli ve öğrencilerin görüşüne göre belirlendiği, ders seçme sürecinde öğrencinin ilgi ve yeteneklerinin göz önünde bulundurulduğu, okullarda seçmeli derslerin seçim işleminden önce uygulama hakkında öğrenci ve velilere yönelik bilgilendirme yapıldığı anlaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, seçmeli dersler için yeterli sayıda ve nitelikte öğretmen olduğunu, bu derslerde kullanılacak yeterli kitap ve materyal bulunmadığını düşünmekte, seçmeli derslerin saati ve çeşidini yeterli görmektedirler. Görüşme yapılan öğretmenlere göre, öğrencilerin seçmeli derslere yönelik motivasyonları olumludur ancak öğrenciler zorunlu dersleri daha çok önemsemektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu seçmeli derslerin faydasının olmadığını düşünmektedir. Öğretmenler seçmeli derslerde en çok karşılaştıkları sorunun teknoloji-materyal ve ders kitabı eksikliği olduğunu söylemiştir ve bu derslerin daha etkili olabilmesi için, ders kitabı hazırlanmasını, araç gereç eksikliğinin giderilmesini önermiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Orta okul, seçmeli ders, seçmeli ders öğretmeni.

* Sorumlu Yazar, Yrd. Doç. Dr.; Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sivas.

** Şube Müdürü, Ulaş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Sivas.

# TEACHERS' VIEWS ABOUT SECONDARY SCHOOL ELECTIVE COURSES' EFFICIENCY

**Hatice YILDIZ***
**Bülent ÇEZİK****

**Abstract**

The purpose of this research is to determine the views of the teachers on the implementation and functioning of the elective courses at secondary school. For this purpose, semi-structured interviews were conducted with 25 teachers who were selected by simple unselected sampling method from the teachers who instructed the elective courses in Sivas. According to the results they were understood that elective courses were determined by parents' and students' opinions, when elective courses were determined students' interests and abilities were took into consideration. Parents and student were informed about the elective courses at the beginning of the term. The teachers thought that there were sufficient number of qualified teachers for elective courses, elective course hours and types were sufficient but there were not enough books and materials for these courses. Students had positive motivations for elective courses but they were more concerned with compulsory courses. The vast majority of teachers thought that elective courses had no benefits for them. Teacher stated that the most common problem in elective courses was the lack of technology-material and textbook. Teachers recommended the preparation of course books and the elimination of equipment deficiencies for these courses to be more effective.

**Keywords:** Elective course, Elective course teacher, Secondary school.

## Giriş

21. yüzyılda bireylerin, hızla gelişen ve değişen şartlara ayak uydurması kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim almasına bağlıdır. Bireysel farklılıkların göz önünde bulundurularak değişik ilgi, yetenek ve ihtiyaçlara sahip bireylere farklı ders seçenekleri sunmak; bireylerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini sağlayarak onların toplumsal becerilerini geliştirmesine ve topluma uyum sağlamasına katkı sağlayacaktır (EARGED, 2008).

Bireylerin topluma uyum sağlayabilmesi, bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini tam olarak yerine getirebilmesi için öğretim programları, bilim ve teknolojideki ge-

* Responsible Author, Assist. Prof. Dr., Cumhuriyet University, Faculty of Education, Department of Education Sciences, Sivas.
** Head of Section, Ulaş District Directorate of National Education, Sivas.

lişmeler ile bireylerin, toplumun ve ekonominin ihtiyaçları da dikkate alınarak belirli aralıklarla güncellenmelidir. Bu maksatla "bireysel farklılıkları önemseyen, öğrencilerde gözlenen ilgi ve yetenek farklılıklarına cevap veren, kendi içinde çeşitliliğe gidebilen esnek programların" (Kuzgun, Sevim, Ersever, Akbalık, Pişkin ve Hamamcı, 1997, 28) uygulanması gerekmektedir.

Günümüzde öğrenmenin parmak izi kadar kişisel olduğu, herkesin öğrenme stilinin farklı olduğu, uygun öğrenme ortamları sağlandığında (Glasser, Bloom; Akt, Yayla ve Kozikoğlu, 2013 ) insanların çok daha fazlasını öğrenebilecekleri anlayışı ağırlık kazanmıştır. Öncelikle etkili öğretim yapabilmek için öğrencilerin nasıl öğrendiklerini ve nasıl geliştikleri, yani öğrenme stilleri bilinmelidir. Ayrıca etkili öğrenmeyi sağlamak için, öğrenme ortamında öğrencilerin öğrenme stillerine uygun, entelektüel, sosyal ve kişisel gelişimlerini destekleyecek etkinlikler düzenlenmelidir. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek için çeşitli öğretim stratejileri uygulanmalıdır. Bu gereklilikler göz önünde bulundurularak eğitim sisteminde önemli değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerden en önemlisi 30/03/2012 tarihli 6287 sayılı Kanunla birlikte zorunlu eğitim süresinin 12 yıla çıkarılması ve eğitim kademelendirmesinin 4+4+4 yıl olarak belirlenmesidir.

Zorunlu eğitimin süresinin ve kademelerinin yeniden belirlenmesiyle yeni kademelere uygun programlar ve ders çizelgeleri hazırlanmıştır. Talim Terbiye Kurulunca kabul edilen 25.06.2012 ve 69 sayılı kararla ilkokul ve ortaokullar haftalık ders çizelgeleri yeniden düzenlenerek 5. ve 6. sınıflarda 30 olan ders saati sayısı 36'ya, 7. ve 8. sınıflarda 30 olan ders saati sayısı 37'ye çıkarılmıştır. Bu değişimin getirdiği en önemli yenilik öğrencilerin ilgi ve yetenekleri çerçevesinde sistemin belirlediği birçok seçmeli dersi seçebilmeleridir. Bunun için 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren kademeli olarak 5., 6., 7., 8. sınıflar seçmeli ders sayısı haftada 8 saat olarak belirlenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012).

2012-2013 eğitim öğretim yılında haftalık ders saati sayısının fazla olduğu Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından tespit edilerek, TTKB tarafından **İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi**nin ortaokul kısmında, 2013-2014 öğretim yılından itibaren 5 ve 6'ıncı sınıflardan başlamak ve kademeli olarak uygulanmak üzere seçmeli ders saati sayısı haftalık 6 saat şeklinde değiştirilmiştir.

4+4+4 kademeli eğitim sistemiyle birlikte öğrenciler 5. sınıftan itibaren seçmeli ders seçebilmektedirler. Öğrencilerin her sınıfta haftada en fazla altışar saat ders seçilebilmesi kararlaştırılmıştır. Seçmeli dersler 6 ayrı gruba ayrılmıştır. Buna göre Din, Ahlak ve Değerler grubunda: "Kuran-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı"; Temel Dini Bilgiler'de: "İslam Dini, Hıristiyanlık, Musevilik dinleri ile Alevilik"; Dil ve Anlatım'da: "Okuma Becerileri, Yazarlık ve Yazma Becerileri"; Yaşayan Diller ve Lehçeler'de: "Kürtçe, Lazca, Zazaca vd."; Yabancı Dil'de: "İngilizce, Fransızca ve Bakanlar Kurulu kararı ile kabul edilen diller"; Fen Bilimleri ve Matematik'te: "Bilim Uygulamaları,

Matematik Uygulamaları, Çevre ve Bilim, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım"; Sanat ve Spor'da: "Görsel Sanatlar, Müzik"; Spor ve Fiziki Etkinlikler, Drama, Zekâ Oyunları"; Sosyal Bilimler'de: "Halk Kültürü, Medya Okuryazarlığı, Hukuk ve Adalet, Düşünme Eğitimi" derslerinin yer alması kararlaştırılmıştır (MEB, 2012).

Seçmeli dersler birden fazla sınıf düzeyinde alınabilecek şekilde oluşturulmuştur. Yani öğrenciler bu derslerden herhangi birini, 5-8. sınıf arasında herhangi bir sınıfta ya da sürekli olarak alabilmektedir. Öğrenci, beşinci sınıftan itibaren programda seçmeli olarak yer alan bir dersi ilk kez sekizinci sınıfta alabileceği gibi, bu dersi beşinci sınıftan itibaren sürekli olarak seçebilir ya da herhangi bir sınıf düzeyinde başka bir alandan ders seçebilmektedir (MEB, 2012).

Eğitim sistemimizde, 2005 yılından bu yana uygulanan seçmeli derslerin hem sayısında hem de niteliğinde önemli artışlar meydana gelmiştir. Bu nedenle seçmeli derslerin uygulanışı üzerinde daha kapsamlı ve ayrıntılı düşünülmesinde yarar vardır. Öğrencilerin kişisel tercihlerini yapabilmeleri sadece çağdaş bir uygulama değil aynı zamanda sağlıklı birey ve toplum olabilmek için de bir zorunluluktur. Seçmeli ders uygulamasının böylesine doğru ve önemli bir uygulama olmasından dolayı niteliği, getirileri, sıkıntıları ve çözüm önerilerinin tartışılması bu derslerin verimliliği açısından bir ihtiyaçtır. Alan taraması sonucunda ülkemizde seçmeli derslerle ilgili birkaç çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan en önemlisi 2013 yılında Van'da gerçekleştirilen "Kesintili On İki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu"dur. Bu sempozyumda zorunlu eğitim sürecinde verilen bazı seçmeli derslerle ilgili öğretmen, veli, okul idarecisi vb. nin görüşleri alınmış, bu derslerin öğretimiyle ilgili karşılaşılan sorunlara değinilmiştir. Bu araştırmalardan biri Yayla ve Kozikoğlu (2013) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada 2012-2013 eğitim-öğretim yılında hayata geçirilen 4+4+4 eğitim modelinin ikinci ve üçüncü kademesinde (5. Ve 9. Sınıflar) uygulanan seçmeli dersleri, bu derslerin öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin genel olarak seçmeli ders uygulamasının verimli yürütülmediği düşüncesinde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin en çok karşılaştığı ve eleştirdiği sorunlar; kitap ve materyal eksikliği, programın olmayışı, kalabalık sınıflar ve öğrencilerin ders yükünün fazla olması olarak belirlenmiştir. Bireysel farklılıklar bağlamında yeterli ders çeşitliliğinin olduğu fakat öğretmen, derslik gibi yetersizliklerden dolayı birçok dersin açılamadığı ortaya çıkmıştır.

Ortaokullarda okutulan seçmeli derslerle ilgili diğer bir araştırma Yayla ve Tat (2013) tarafından yapılmıştır. Seçmeli derslerde karşılaşılan problemleri belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada, seçmeli ders uygulaması için hizmet içi eğitimin sağlanmaması; derslik, materyal ve seçmeli ders verecek öğretmen sayısının yetersizliği, ders sayısının kısıtlılığı ve öğrencilerin motivasyon düşüklüğü gibi problemlerin yaşandığı tespit edilmiştir.

Uysal (2015) ortaokullarda okutulan seçmeli dersleri okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci görüşlerini alarak değerlendirmiştir. Araştırmada, okutulan seçmeli derslerin okul idaresi tarafından belirlendiği, öğrencilerin zorunlu dersleri seçmeli derslerden daha önemli buldukları, seçmeli derslerin okullarda uygulanma sürecine ilişkin olarak öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ders seçemedikleri, öğrencilerin ders seçim sürecinde en fazla velilerine danıştıkları ve rehberlik servislerine başvurmadıkları belirlenmiştir. Seçmeli derslerin amaçları, içeriği, öğrenme-öğretme ve değerlendirme durumları boyutunda, katılımcılar seçmeli derslerde zorunlu dersleri takviye etmek amacı ile ders işlendiğini; yöneticiler, seçmeli derslerin işlenebilmesi için okulun fiziksel olanaklarının (müzik odası, laboratuvar, bilgisayar laboratuvarı, vb.) ve araç gereçlerin yeterli olmadığını, öğretmenler seçmeli derslerin kitap/öğretim materyallerini yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler seçmeli ders içeriklerinin zorunlu derslere paralel hazırlandığı ve seçmeli derslerin etkili işlenebilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bu araştırmada, 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren hayata geçirilen 4+4+4 eğitim uygulamasının ortaokul kademesinde uygulanan Seçmeli derslerin işlevselliği; bu uygulamanın gerekli olup olmadığı, amaca hizmet edip etmediği konusunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırma, uygulayıcılar olan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda seçmeli derslerin işlevselliği ve niteliğini ortaya koyma ve bundan sonraki çalışmalara kaynaklık etmesi açısından önem taşımaktadır.

**Problem cümlesi**

2012-2013 eğitim-öğretim yılında hayata geçirilen 4+4+4 eğitim modelinin ikinci kademesinde uygulamaya konulan seçmeli derslerin verimliliğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

**Alt problemler**

a. Seçmeli derslerin belirlenme ve uygulanma sürecine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

b. Öğretmen ve araç-gereç yeterliğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

c. Seçmeli derslerin çeşidine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

d. Öğrencilerin seçmeli derslere yönelik tutumlarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

e. Seçmeli derslerin getirilerine ve verimliliğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

f. Seçmeli derslerin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, 4+4+4 eğitim modelinin ortaokul kademesinde uygulanan Seçmeli derslerin verimliliği; bu uygulamanın gerekli olup olmadığı, amaca hizmet edip etmediği konusunda yapılmış nitel bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 83). Durum çalışmasının farklı türleri vardır. Bu araştırmada bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseni bir teorinin test edilmesinde, aşırı, aykırı veya tipik durumların araştırılmasında ve aynı durumun farklı zaman dilimlerinde çalışılması amacıyla kullanılır (Yin, 2003: 40-42).

### Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlemesinde, basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme, her bir örneklem birimine eşit seçilme olasılığı vererek (seçilen birim yerine konularak) seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemdir. Temsilliği sağlamada diğerinden çok daha güçlü olduğu için bu örnekleme türü tercih edilmiştir. Bunun için ilk olarak Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğünden il merkezinde bulunan resmi ortaokulların listesi alınmış, bu okullardan il merkezinde bulunan beş resmi ortaokul örneklem olarak belirlenmiştir. Daha sonra bu beş okulda seçmeli derslere giren öğretmenlerin isimleri yazılarak cam fanusa koyulmuş ve yine basit seçkisiz örneklem yöntemiyle her okuldan beşer öğretmen belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler şu şekildedir: Öğretmenlerin 9'u bayan, 16'sı bay; 2'si Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 1'i Teknoloji Tasarım, 4'ü Sosyal Bilgiler, 4'ü Türkçe, 7'si Matematik, 5'i İngilizce, 2'si Fen Bilimleri öğretmenidir. Katılımcılardan 3 kişi 0-5 yıl, 9 kişi 6-10 yıl, 7 kişi 11-15 yıl, 5 kişi ise 16 ve üstü yıl arasında kıdeme sahiptir. Katılımcıların yaş dağılımı ise; 2 kişi 20-25 yaşlar arasında, 9 kişi 26-33 yaşlar arasında, 8 kişi 34-41 yaşlar arasında, 1 kişi 42-49 yaşlar arasında, 3 kişi de 50 yaş ve üzerindedir.

### Veri toplama aracı

Ortaokul kurumlarında 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren hayata geçirilen seçmeli derslerin verimliliğine yönelik öğretmen görüşlerini saptamak amacıyla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda konuyla ilgili derinlemesine bilgi elde etmeyi sağlayan açık uçlu 17 soru bulunmaktadır. Görüşme kapsamında hazırlanan sorular genelden özele doğru giden bir şekilde, uygun bir sıra içinde ve ilgilerine göre kümelendirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu alan yazın taraması sonucunda oluşturulmuş, bu formun kullanılacağı amaç için uygun olup olmadığına ilişkin olarak Eğitim Programları ve

Öğretim alanında iki öğretim üyesinin ve üç devlet okulunda seçmeli derse giren üç öğretmenin görüşleri alınmış ve bu doğrultuda görüşme formu gözden geçirilerek, anlaşılmayan sorular yeniden ifade edilmiş, benzer amaca hizmet ettiği düşünülen iki soru birleştirilerek tek soru haline getirilmiştir. Son hali verilen görüşme formunun anlaşılabilirliğini değerlendirmek amacıyla iki öğretmene bir pilot çalışma uygulanmış ve bu çalışma sonucunda forma son şekli verilmiştir. Bu şekilde görüşme formunun kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

**Verilerin toplanması**

Veriler ikinci araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmacı belirlenen öğretmenlerle önceden görüşerek randevu almıştır. Öğretmenler tarafından belirlenen saatlerde okullara gidilerek öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar araştırmacı tarafından görüşme esnasında forma kaydedilerek toplanmıştır.

**Verilerin analizi**

Görüşme formundan elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu analiz türünde görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Betimsel analizde veriler önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir, daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır ve bir takım sonuçlara ulaşılır. Betimsel analiz aşamasında şu sıra izlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008):

a. Betimsel analiz için çerçeve oluşturma: Araştırma sorularından hareketle veri analizi için bir çerçeve oluşturulup, verilerin hangi temalar altında düzenleneceği belirlenmiştir.

b. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Elde edilen veriler okunup daha önce belirlenen çerçeveye göre düzenlenmiştir.

c. Bulguların tanımlanması: Düzenlenen veriler tanımlanıp gerekli yerlerde görüşme yapılan öğretmenlerden yapılan alıntılarla desteklenip görüşler açık bir şekilde ortaya konmuştur.

d. Bulguların yorumlanması: Bulgular görüşme sorularıyla ilişkilendirilerek çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

Görüşmelerin analizinde araştırmaya katılan öğretmenlerin isimleri kullanılmamış, bunun yerine öğretmenler sırasıyla Ö1, Ö2, Ö3 … Ö25 olarak kodlanmıştır. Verilerin analizinde bazı öğretmenlerin verdikleri cevaplar soruya yanıt oluşturmadığı için ya da yeterince açık olmadığı için değerlendirmeye alınmamıştır. O nedenle bazı sorularda görüşler toplamı 25'in altına düşmüştür.

**Bulgular ve Yorum**

Bu bölümde, araştırmada yer alan her bir alt probleme yönelik olarak elde edilen bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen veriler, oluşturulan kategoriler çerçevesinde frekans dağılımları ve öğretmen ifadelerine doğrudan yer verilerek analiz edilmiştir.

**Seçmeli derslerin belirlenme ve uygulanma sürecine ilişkin bulgular**

Seçmeli derslerin belirlenme ve uygulanma sürecine ilişkin öğretmenlere ilk olarak okullarında seçmeli dersleri kimlerin belirlediği sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar ve frekansları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1:** Öğretmenlerin "*Okulunuzda okutulacak seçmeli dersleri kimler belirlemektedir?"* Sorusuna Verdikleri Cevaplar ve Frekansları

| Seçmeli Dersleri Belirleyenler | | f |
|---|---|---|
| Veli, Öğrenci | "Öğrenci ve veli belirliyor" (Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö11,Ö20) | 9 |
| Öğrenci | "Her öğrenci istediği dersi seçiyor." (Ö6,Ö8,Ö9,Ö12,Ö14). | 5 |
| Okul İdaresi | "Okul idaresi, öğretmen ve öğrenci ihtiyacı göz önünde bulundurarak belirler" (Ö10) | 4 |
| Veli, Okul İdaresi | "Veliler dilekçe ile belirliyor. Ancak okulumuzda yeterli sayıda sınıf olmadığı için okul idaresi belirliyor." (Ö1) | 3 |
| Öğrenci, Okul İdaresi | "Okul idaresi öğrencilerin isteklerini de dikkate alarak belirliyor." (Ö22) | 2 |
| Okul İdaresi, Öğretmen, Veli | "Velinin görüşü alınıyor, ancak seçmeli derslerin belirlenmesinde o dersi verecek öğretmen sayısı ve idarenin tutumu da önemli." (Ö15) | 1 |
| Görüşler Toplamı | | 24 |

Tablo 1'e göre görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğu seçmeli derslerin veli ve öğrencilerin görüşüne göre belirlendiğini, beş öğretmen de öğrencilerin görüşlerine göre belirlendiğini söylemiştir. Öğretmen görüşlerine göre seçmeli derslerin belirlenmesinde öğrencilerin görüşlerinin dikkate alındığı anlaşılmaktadır.

Seçmeli derslerin belirlenme sürecinde öğrencilerin fikrinin alınmasına ilişkin öğretmen görüşleri ve frekans dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2:** Öğretmenlerin *"Seçmeli derslerin belirlenme sürecinde öğrencilerin fikri alındı mı?"* Sorusuna Verdikleri Cevaplar ve Frekansları

| **Seçmeli derslerin belirlenme sürecinde öğrencilerin fikri alındı mı?** | | f |
|---|---|---|
| Evet | "Evet. Seçmeli dersleri belirlemeden önce öğrencilerle bir rehberlik saatinde seçmeli dersler tanıtıldı ve çoğunluğun görüşleri soruldu." (Ö8) | 20 |
| Hayır | "Seçmeli dersler belirlenme sürecinde öğrencilerin fikri alınmadı, daha önce açılacak dersler Milli Eğitim tarafından önerilmişti çünkü." (Ö24) | 2 |
| Kısmen | "Seçmeli dersler belirlenirken öğrencilerin görüşleri alındı, fakat okulun fiziki yapısı da göz önüne alındı." (Ö13). | 2 |
| Bilmiyorum | - | 1 |
| Görüşler Toplamı | | 25 |

Görüşülen öğretmenlerin büyük çoğunluğu seçmeli dersler belirlenirken öğrencilerin görüşlerinin alındığını belirtirken, iki öğretmen fikrinin alınmadığını, iki öğretmen ise kısmen alındığını, bir öğretmen ise bilmediğini ifade etmiştir. Bazı öğretmenler öğrencilerin fikrinin alındığını fakat okulun da fiziki yapısının, sınıf durumunun seçmeli derslerin seçilmesinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Verilere dayanarak, seçmeli derslerin belirlenme sürecinde öğrencilerin fikrinin alındığı söylenebilir ve bu da seçmeli derslerin belirlenmesinde aslında her ne kadar okulların fiziki ve sınıf durumlarıyla sınırlandırılmış olsa da öğrenci ilgi, istek ve becerilerine önem verildiğini göstermektedir.

Seçmeli derslerin seçim sürecinde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin göz önünde bulundurulmasına ilişkin öğretmen görüşleri ve frekans dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3:** Öğretmenlerin *"Ders seçme sürecinde öğrencinin ilgi ve yetenekleri göz önünde bulunduruldu mu?"* Sorusuna Verdikleri Cevaplar ve Frekansları

| **Ders seçme sürecinde öğrencinin ilgi ve yetenekleri göz önünde bulunduruldu mu?** | | f |
|---|---|---|
| Evet | "Öğrenci ya da velisi dersi seçerken, öğrencinin sevdiği ya da ilgi duyduğu ders olmasına dikkat etmiştir tabi." (Ö23)<br>"Seçmeli ders seçimine aile ve öğrenci karar verdiği için, bilinçli veliler göz önünde bulundurmuşlardır." (Ö7). | 14 |
| Hayır | "Dersler daha önce belli olduğu için, öğrencinin yeteneklerine uygun mu, değil mi diye idarenin düşündüğünü sanmıyorum." (Ö5) | 6 |
| Kısmen | "Yani ders belirlerken tek tek bütün öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini düşünmek pek mümkün olamayacağı için, genel hakkında düşünürek dersler belirlendi." (Ö12) | 5 |
| Görüşler Toplamı | | 25 |

Seçmeli derslerin belirlenme ve uygulanma sürecine ilişkin olarak öğretmenlere sorulan bir diğer soru *"Ders seçme sürecinde öğrencinin ilgi ve yetenekleri göz önünde bulunduruldu mu?"* sorusudur. Tablo 3'teki yanıtlar incelendiğinde görüşmeye katılan seçmeli ders öğretmenlerinin 14'ü ders seçme sürecinde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin göz önünde bulundurulduğunu, beş öğretmen kısmen bulundurulduğunu, altı öğretmen de öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin seçmeli ders belirleme sürecinde göz önüne alınmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu seçmeli derslerin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre belirlendiğini ifade etmiştir.

Seçmeli derslerin belirlenme ve uygulama sürecine ilişkin olarak öğretmenlere sorulan bir diğer soru *"Okullarda seçmeli derslerin seçim işleminden önce uygulama hakkında öğrenci ve velilere yönelik bilgilendirme yapıldı mı?"* sorusudur. Bu soruya ait öğretmen görüşleri ve frekans dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4:** Öğretmenlerin *"Okullarda seçmeli derslerin seçim işleminden önce uygulama hakkında öğrenci ve velilere yönelik bilgilendirme yapıldı mı?"* Sorusuna Verdikleri Cevaplar ve Frekansları

| **Okullarda seçmeli derslerin seçim işleminden önce uygulama hakkında öğrenci ve velilere yönelik bilgilendirme yapıldı mı?** | | f |
|---|---|---|
| Evet | "Seçebilecek ders isimleri belirtildi" (Ö7).<br>"Evet, ama okulun şartları çerçevesinde." (Ö6). | 18 |
| Hayır | "Hayır, sadece seçmeli ders seçecekleri öğrencilere duyuruldu ve ders isimleri verilerek onların içinden seçmesi istendi." (Ö9) | 4 |
| Bilmiyorum | | 2 |
| Görüşler Toplamı | | 24 |

Görüşme yapılan öğretmenlerden 18'i seçmeli derslerin seçim işleminden önce öğrenci ve velilere uygulama hakkında bilgilendirme yapıldığını, dört öğretmen yapılmadığını, iki öğretmen de bu konuda bilgisinin olmadığını söylemiştir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğu, veli ve öğrencilerin seçmeli ders belirlenmeden önce bilgilendirildiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere bu başlık altında son olarak farklı sınıf düzeylerinde olan öğrencilerden seçmeli ders grubu oluşturulmasını doğru bulup bulmadıkları sorulmuştur. Bu soruya ait öğretmen görüşleri ve frekans dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5:** Öğretmenlerin *"Farklı sınıf düzeylerinde olan öğrencilerden seçmeli ders grubu oluşturulmasını doğru buluyor musunuz?"* Sorusuna Verdikleri Cevaplar ve Frekansları

| **Farklı sınıf düzeylerinde olan öğrencilerden seçmeli ders grubu oluşturulmasına ilişkin görüşleriniz nedir?** | | f |
|---|---|---|
| Doğru Buluyorum | "Bir sakıncası yok bence." (Ö7) | 1 |
| Yanlış uygulama | "Hayır, her öğrenci akranıyla eğitim görmeli"(Ö8). | 23 |
| | "Her sınıf ayrı ayrı konu işlerken seçmeli derste ortak nokta bulunması çok zor. Seçmeli dersler kaldırılmalı"(Ö18). | |
| | "Farklı düzeyde aynı sınıfta olan öğrencilere Kur'an öğretiyoruz. Bu konuda zorluk çekiyoruz. Doğru olmayan farklı düzeyde öğrencilerin aynı sınıfta olması,"(Ö22) | |
| Bilmiyorum | "Öyle bir şey mi var?" (Ö3) | 1 |
| Görüşler Toplamı | "Sayı açısından eksiklikler var ama nitelik yönünden sıkıntı yok"(Ö6). | 25 |

Görüşülen öğretmenlerden yalnızca bir tanesi farklı sınıf düzeylerinde olan öğrencilerden seçmeli ders grubu oluşturulmasını doğru bulduğunu söylerken, 23 öğretmen bu uygulamayı doğru bulmadığını ifade etmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin seçmeli dersler için farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin bir araya getirilmesini doğru bulmadıklarını göstermektedir. Öğretmenler görüşmede farklı sınıf seviyesindeki öğrencilerin aynı seçmeli dersi almasının öğrenci gelişim özelliklerine uygun olmadığını ifade etmişlerdir.

**Öğretmen ve araç-gereç yeterliğine ilişkin bulgular**

Görüşmeye katılan öğretmenlere, seçmeli dersleri veren öğretmen ve bu derslerde kullanılan araç-gereç yeterliğiyle ilgili sorular sorulmuştur. Bu konuyla ilgili ilk olarak öğretmenlerin seçmeli dersleri veren öğretmen sayısı ve niteliğine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretmen cevapları ve frekansları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6:** Öğretmenlerin Seçmeli Ders Öğretmenlerinin Sayısı ve Niteliğine İlişkin Görüşleri ve Frekansları

| **Seçmeli dersleri veren öğretmen sayısı ve niteliğine ilişkin görüşleriniz nedir?** | | f |
|---|---|---|
| Evet | "Yeterli sayıda öğretmen bulunmaktadır. Ancak uygulanacak derslerde kaynak problemi bulunmaktadır."(Ö1).<br>"Öğretmen sayısı ve niteliği yeterlidir" (Ö20, Ö24, Ö25, Ö10). | 17 |
| Hayır | "Yeterli sayıda öğretmen olmadığı için, mesela bizim okulda ben tek branş öğretmeniyim, seçmeli derslere de branş dışından öğretmenler girebiliyor." (Ö22) | 6 |
| Kısmen | "Sayı açısından eksiklikler var ama nitelik yönünden sıkıntı yok"(Ö6). | 1 |
| Görüşler Toplamı | | 24 |

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (17 kişi) seçmeli dersler için yeterli sayıda ve nitelikte öğretmen olduğunu belirtirken, altı öğretmen yeterli sayı ve nitelikte öğretmen olmadığını, bir öğretmen de kısmen olduğunu söylemiştir. Buna göre öğretmenlerin çoğunluğu seçmeli dersler için yeterli nitelik ve nicelikte öğretmenin olduğunu ifade etmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlere okuttuğu seçmeli dersle ilgili herhangi bir hizmetiçi eğitim alıp almadığı sorulmuştur. Tablo 7'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı seçmeli ders ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitime tabi tutulmadıklarını ifade etmiştir.

**Tablo 7:** Öğretmenlerin Okuttuğu Seçmeli Dersle İlgili Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu

| **Okutmakta olduğunuz seçmeli dersle ilgili herhangi bir hizmetiçi eğitim programına tabi tutuldunuz mu?** | | f |
|---|---|---|
| Hayır | "Hayır, hizmetiçi eğitim almadık." (Ö8, Ö3, Ö1, Ö22) | 25 |
| Görüşler Toplamı | | 25 |

Öğretmenlerin seçmeli derslerde kullanılan araç gereçlerle ilgili görüşlerini almak için seçmeli derslerde kullanılan kitap ve materyale ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretmenleri görüşleri ve frekansları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8:** Öğretmenlerin Seçmeli Derslerde Kullanılan Kitap ve Materyalle İlgili Görüşleri

| **Seçmeli derslerde kullanılan kitap ve materyalin yeterliğine ilişkin ne düşünüyorsunuz?** | | **f** |
|---|---|---|
| Yeterli | "Ders kitabı olmadığı için, materyalleri kendimiz hazırlıyoruz. Yazılı kaynaklar, internet vs. yeterli oluyor, tamamen öğretmenin dersle ilgisine bağlı.," (Ö4) | 4 |
| | "Kitap ve materyal yetersiz, öğretmene seçme şansı verilmeli"(Ö8). | |
| Yetersiz | "Seçmeli ders için kitap materyal alınmalı"(Ö21) | 20 |
| | "Ders kitabı yok, öğretmenin hazırladığı materyal kullanılıyor."(Ö7) | |
| Fikrim Yok | "Seçmeli dersler için kaynak yok, o yüzden açıkçası yorum yapamıyorum." (Ö5) | 1 |
| Görüşler Toplamı | | 25 |

Tablo 8'e göre görüşme yapılan öğretmenlerden 20'si seçmeli derslerde kullanılan kitap ve materyali yeterli bulmazken, dört öğretmen kullanılan kitap ve materyalin yeterli olduğunu belirtmiş, bir öğretmen de kaynak yok diyerek seçmeli dersler için hazırlanan ders kitabının olmayışını dile getirmiştir.

**Seçmeli ders çeşidi ve saatinin yeterliğine ilişkin bulgular**

Üçüncü alt problemde görüşmeye katılan öğretmenlere seçmeli derslerin çeşidinin ve ders saatinin yeterli olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar ve frekansları Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9:** Öğretmenlerin Seçmeli ders çeşidi ve saatlerine ilişkin Görüşleri

| | **Seçmeli ders çeşitliliği ve saatleri** | **f** |
|---|---|---|
| Yeterli | "Seçmeli ders çeşidi yeterli, uygulamada problem olabilir. Saati iki ama dörde çıkarılabilir."(Ö5) "Seçmeli ders çeşidi ve saatleri yeterli" (Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö13) | 12 |
| Yetersiz | "Yeterli değil, derse girecek öğretmen durumuna göre ders çeşitliliği kısıtlı." (Ö6) | 7 |
| | "Saatleri tam bir kargaşa, saat 18.45 te çıkıyorlar. Veliler ve öğrenciler mustarip"(Ö13). | |
| Çok fazla | "Çeşitlilik bence gereğinden fazla, öğrencilerin zevk alarak çalıştıklarını düşünmüyorum" (Ö1). | 5 |
| Görüşler Toplamı | | 24 |

Öğretmenlerin 12'si seçmeli derslerin çeşidinin ve saatinin yeterli olduğunu, 7'si yetersiz olduğunu, 5'i de çok fazla olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular seçmeli derslerin çeşidinin ve haftalık ders saati sayısının yeterli olduğunu göstermektedir. Tablo 9'daki öğretmen görüşleri incelendiğinde, seçmeli derslerin çeşidiyle ilgili sıkıntı olmadığı, ancak ikili eğitim yapan okullarda seçmeli derslerin son saatlerde yapılmasının verimliliği düşürdüğü anlaşılmaktadır.

**Öğrencilerin seçmeli derslere yönelik tutumlarına ilişkin bulgular**

Bu başlık altında öğretmenlere ilk olarak "Öğrencilerin seçmeli derslere yönelik motivasyonları ve yaklaşımları nasıldır? sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10:** Öğretmenlerin *"Öğrencilerin seçmeli derslere yönelik motivasyonları ve yaklaşımları nasıldır?"* Sorusuna Verdikleri Cevaplar ve Frekansları

| Öğrencilerin Seçmeli Derslere Yönelik Motivasyonları | | f |
|---|---|---|
| Olumlu | "Seçmeli derse öğrenciler daha istekli giriyor."(Ö7).<br>"Seçmeli olduğu için motivasyonları olumlu"(Ö23). | 10 |
| Olumsuz | "Motivasyon düşük ilgisiz yaklaşıyorlar"(Ö10).<br>"Seçmeli derslere gerekli önem verilmemektedir. Öğrenciler seçmeli dersleri oyun ya da zaman geçirmek için kullanılan zaman gibi algılıyor." (Ö4)." | 7 |
| Kısmen olumlu | "Öğrenciler seçmeli dersleri diğer derslerden ayırmamaktadır"(Ö9).<br>"Eğlenceli derslere ilgi göstermektedir"(Ö15). | 8 |
| Görüşler Toplamı | | 25 |

Tablo 10'a göre 10 öğretmen, öğrencilerinin seçmeli derslere yönelik motivasyonlarının olumlu olduğunu belirtirken, 8 öğretmen kısmen olumlu ve 7 öğretmen de olumsuz olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin seçmeli derslere karşı motivasyonlarını olumlu, olumsuz ve kısmen olumlu olarak değerlendiren öğretmen sayıları birbirine yakın oranlardadır. Tablo 10'daki öğretmen görüşlerinden, öğrencilerin seçmeli derslere motivasyonlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitlilik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin seçmeli derslere ilişkin tutumlarını yoklamak amacıyla görüşme yapılan öğretmenlere öğrencilerin seçmeli derslere olan yaklaşımları ile zorunlu derslere olan yaklaşımları arasında nasıl farklılıklar vardır? sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11:** Öğretmenlerin *"Öğrencilerin seçmeli derslere olan yaklaşımları ile zorunlu derslere olan yaklaşımları arasında nasıl farklılıklar vardır?"* Sorusuna Verdikleri Cevaplar ve Frekansları

| Öğrencilerin Seçmeli Derslere ve Zorunlu Derslere Yaklaşımları | | f |
|---|---|---|
| Seçmeli dersi önemsiyorlar | "Daha rahat ve kendini daha kolay ifade ediyor. Öğrenciler seçmeli dersleri kendileri seçtikleri için özgüvenleri yüksek şekilde derse katılıyor, demokratik şekilde ders tercihini kendilerinin yapması ise öğrencilerin sorumluluk aldıkları için derste başarılı olmalarını sağlıyor."(Ö12). | 7 |
| Zorunlu dersi önemsiyorlar | "Zorunlu dersleri başarmanın daha önemli olduğunu düşünüyorlar"(Ö20).<br>"Seçmeli dersleri gereksiz görüyorlar"(Ö17).<br>"Seçmeli dersleri çok ciddiye almıyorlar, bu yıl not verilmesinden dolayı bir nebze artış var."(Ö21). | 11 |
| Fark yok | "Zorunlu dersler kadar önemsiyorlar." (Ö11) | 6 |
| Görüşler Toplamı | | 24 |

Öğretmenlerden 7'si öğrencilerin seçmeli dersi önemsediğini, 11'i zorunlu dersi önemsediğini ve 6 kişi de iki ders arasında fark olmadığını belirtmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencilerinin seçmeli derslere, zorunlu derslerden daha az ilgi gösterdiklerini ifade etmiştir.

**Seçmeli derslerin getirilerine ilişkin bulgular**

Bu başlık altında öğretmenlere ilk olarak "*Seçmeli ders uygulamasını öğrencilere getirileri bağlamında nasıl değerlendiriyorsunuz? s*orusu sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Tablo 12'de verilmiştir.

**Tablo 12:** Öğretmenlerin "*Seçmeli ders uygulamasını öğrencilere getirileri bağlamında nasıl değerlendiriyorsunuz?"* Sorusuna Verdikleri Cevaplar ve Frekansları

| | **Seçmeli Derslerin Getirileri** | **f** |
|---|---|---|
| Faydası yok | "Yeteneğine göre ve uygun ortamda ve saatte yapılsa faydası olabilir. Ama şu an fazla yapılan bir dersten fazla bir şey değil."(Ö13). | 10 |
| | "Faydası yok, sınıf kalabalık, ortam uygun değil,"(Ö4). | |
| Olumlu | "Uygun imkanlar dahilinde yapıldığında öğrencilerin gizil kalmış yönleri ortaya çıkmaktadır."(Ö6). | 7 |
| Kısmen olumlu | "Diğer derslerin müfredatı yoğun olduğu için seçmeli dersler istenen amaca ulaşmamakta, öğrencilere getirileri az düzeyde"(Ö11). | 4 |
| Görüşler Toplamı | | 21 |

Veriler incelendiğinde öğretmenlerin 10'u seçmeli ders uygulamalarını faydasız bulurken, 7'si olumlu, 4'ü de kısmen olumlu bulmuştur. Bu bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğu seçmeli ders uygulamalarının öğrenciye faydasının olmadığına dair görüşler ifade etmişlerdir.

**Seçmeli derslerin verimliliğine ve karşılaşılan sorunlara ilişkin bulgular**

Araştırmada seçmeli derslerin verimli geçip geçmediğine ilişkin öğretmenlere "*Seçmeli ders uygulamasının verimli yürütüldüğünü düşünüyor musunuz?"* sorusu sorulmuştur. *Bu konudaki ö*ğretmen görüşleri Tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13:** Öğretmenlerin "*Seçmeli ders uygulamasının verimli yürütüldüğünü düşünüyor musunuz?"* Sorusuna Verdikleri Cevaplar ve Frekansları

| | **Seçmeli Derslerin Verimliliği** | **f** |
|---|---|---|
| Verimli değil | "Verimli yürütüldüğünü düşünmüyorum, öğrenci sayısı çok fazla, gerekli teknik donanım yok."(Ö13). | 12 |
| Verimli | "Öğretmen iyi hazırlanır ve dersi severek verirse tabiki verimli olur, seçmeli ya da zorunlu olması farketmez." (Ö22) | 7 |
| Kısmen verimli | "Eksiklikler olduğunu düşünüyorum ama genelde içini dolduran öğretmenler var ama az"(Ö5). | 5 |
| Görüşler Toplamı | | 24 |

Görüşme yapılan öğretmenlerden 7 kişi seçmeli derslerin verimli yürütüldüğünü düşündüğünü, 5 kişi kısmen verimli olduğunu ve 12 kişi de verimli yürütüldüğünü düşünmediğini belirtmiştir. Bu bulgular öğretmenlerin yarısının seçmeli derslerin verimli yürütülmediğini düşündüğünü göstermektedir.

Bu başlık altında öğretmenlere ikinci soru olarak seçmeli derslerde karşılaşılan sorunlar sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve dağılımları Tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14:** Öğretmenlerin "*Seçmeli derslerde karşılaşılan sorunlar nelerdir?"* Sorusuna Verdikleri Cevaplar ve Frekansları

| | **Karşılaşılan Sorunlar** | **f** |
|---|---|---|
| Teknoloji-Materyal-Ders Kitabı eksikliği | "Karşılaştığımız sorun materyal eksikliği, uygulama kitabı eksikliği" (Ö5 ).<br>"Teknolojik araç gereçlerin yetersizliği" (Ö7) | 14 |
| Sınıfların Kalabalık Olması | "Sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin derse isteksiz gelmeleri" (Ö4) | 3 |
| Ders Programının Olmaması | "Yeterli ders programı ve müfredat bulunmamaktadır"(Ö6) | 2 |
| Öğrencilerin Önem Vermemeleri | | 2 |
| Öğrencilerin İsteksiz Olması | "Öğrenciler derse karşı isteksiz, motivasyonları düşük" (Ö10) | 2 |
| Sorun Yok | - | 1 |
| Görüşler Toplamı | | 24 |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 14'ü teknoloji-materyal-ders kitabı ile ilgili eksikliklerin olduğunu, 3 kişi sınıfların kalabalık olduğunu, 2 kişi ders programı olmadığını, 2 kişi öğrenciler tarafından derse gereken önemin verilmediğini, 2 kişi derse öğrencilerin isteksiz geldiğini, 1 öğretmen de hiçbir sorunun olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin yarıdan fazlası var olan sorunların en başında materyal ve teknolojik altyapının eksikliğini, derslerin çevresel faktörlerle desteklenmemesini belirtmiştir.

**Seçmeli derslerin verimli yürütülmesine dair öğretmenlerin önerilerine ilişkin bulgular**

Araştırmada öğretmenlere son olarak "*Seçmeli ders uygulamasında karşılaşılan sorunlara ne gibi çözümler önerirsiniz?"* sorusu sorulmuştur. Bu konudaki öğretmen görüşleri Tablo 15'te verilmiştir.

**Tablo 15:** Öğretmenlerin Seçmeli Ders Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri ve Frekansları

| Çözüm Önerileri | f |
|---|---|
| Teknolojik araç gereç, materyal, ders kitabı eksikliği giderilmeli | 7 |
| Sınıflar öğrenci seviyesine göre oluşturulmalı | 3 |
| Seçmeli dersleri öğrenciler kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre seçmeli | 3 |
| Seçmeli dersler kaldırılmalı | 3 |
| Önerilerimiz önemsenmeli | 2 |
| Seçmeli dersler son saatlere gelmemeli | 2 |
| Öğretmen eksiği giderilmeli | 1 |
| Seçmeli dersler eğlenceli hale getirilmeli | 1 |
| Görüşler Toplamı | 22 |

Elde edilen bulgulara göre 7 kişi materyal eksikliğinin tamamlanmasını, teknolojik altyapı eksikliğinin giderilmesini, bakanlık tarafından ders kitaplarının hazırlanmasını, 3 kişi ise sınıfların öğrenci seviyesine göre oluşturulmasını, 3 kişi seçmeli derslerin öğrencilerin kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre seçmesini, 3 kişi seçmeli derslerin kaldırılmasını, 2 kişi öğretmen önerilerinin önemsenmesini, 2 kişi seçmeli derslerin son saatlere getirilmemesini, 1 kişi öğretmen eksikliğinin giderilmesini ve 1 kişi de seçmeli derslerin eğlenceli hale getirilmesini önermiştir.

**Tartışma ve Sonuç**

Araştırma sonucunda seçmeli derslerin veliler ve öğrenciler tarafından, okul idaresinin de görüşleri doğrultusunda belirlendiği, seçmeli dersler belirlenirken öğrencilerin görüşlerinin alındığı, bu süreçte öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin göz önüne alındığı ve seçmeli ders seçiminden önce öğrenci ve velilere yönelik bilgilendirme yapıldığı anlaşılmıştır. Bu bulgular seçmeli derslerin belirlenmesi ve seçilmesi aşamasında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alındığını, bu derslerin amacına ulaşması ve yararlı olması için ders seçme ve belirleme sürecinde gerekli tedbirlerin alındığını ifade etmektedir. Yayla ve Kozikoğlu (2013)'nun seçmeli derslerin işlevselliğine ilişkin öğretmen görüşlerini aldıkları araştırmada da seçmeli derslerin okullarda velilerin ve öğrencilerin görüşlerinin alınarak belirlendiği, seçmeli derslerin belirlenirken öğrencilerin fikrinin alındığı ifade edilmiştir. Benzer bir bulgu Karagözoğlu'nun (2015) ortaokul 5. Sınıflarda tercih edilen seçmeli dersler ve tercih nedenlerini değerlendirdiği araştırmasında ortaya çıkmıştır. Bu araştırma bulgularına göre öğrencilerin çoğu, ailesinin rehberliğinde seçmeli dersleri kendileri belirlemiştir. Seçmeli dersleri öğrencile-

rin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda belirlemek bu derslerin işlevselliğini arttırmanın yanı sıra öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayıp, yeteneklerini geliştirir. Ülgen (1992) öğrencilerin kendi ilgi ve yetenekleri çerçevesinde eğitim alma hakkına sahip olduğunu belirtmiştir. Eğitim kurumlarının sorumluluğu ise değişik niteliklere sahip bireylere ilgi alanlarına ve yeteneklerine göre eğitim imkânı sağlayacak eğitim programları oluşturmaktır. Bu nedenle eğitim programları hazırlanırken, seçmeli dersler öğrencilerin istekleri doğrultusunda programlara eklenmelidir (Akt: Dündar, 2008). Demir (1995) ve Demir Ok (1996)'un belirttiği gibi seçmeli ders seçiminde, bu dersi alacak öğrencilerin görüşünün alınması çok önemlidir, aksi halde ders amacından çıkıp zorunlu seçmeli ders haline gelecektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu farklı sınıf düzeylerinde olan öğrencilerden seçmeli ders grubu oluşturulmasını doğru bulmamıştır. Bunun nedeni olarak da öğretmenler, farklı düzeydeki öğrencilerin aynı sınıfa alınıp, aynı konuları öğretmenin zor olduğunu ifade etmişlerdir. Buna karşın MEB (2013) tarafından yapılan açıklamalarda seçmeli derslerin öğretim programlarının modüler bir yapıda oluşturulduğu, öğrencilerin bu derslerden herhangi birini, 5-8. sınıf arasında herhangi bir sınıfta ya da sürekli olarak alabilecekleri belirtilmektedir. Böylece öğrenci, beşinci sınıftan itibaren programda seçmeli olarak yer alan bir dersi ilk kez sekizinci sınıfta alabileceği gibi, bu dersi beşinci sınıftan itibaren sürekli olarak seçebilir ya da herhangi bir sınıf düzeyinde başka bir alandan ders seçebilir. MEB (2013) bu uygulamanın hem kaynakların daha rasyonel kullanılmasını hem de öğrenciler için tercih haklarının karşılanmasına imkân sağlanacağını belirtmektedir. Ulusoy, Saygı ve Umay (2016)'ın araştırmasında öğretmenler farklı sınıf düzeylerinden öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta programın uygulanmasının güçlüğüne değinmişlerdir. Bu öğretmenlere göre Milli Eğitim Bakanlığı'nın önerdiği farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerden seçmeli ders grubu oluşturulmasının bazı sakıncaları vardır. Ancak farklı sınıf düzeyindeki, seçmeli ders bazında aynı düzeyde olan öğrencilerden bir seçmeli ders grubu oluşturulması ve öğretmenin kişisel gayretiyle farklı seviyedeki öğrencilerin bir arada bulunma sorunu aşılabilir.

Araştırma sonucunda, seçmeli dersler için yeterli sayıda ve nitelikte öğretmenin olduğu, seçmeli derslerde kullanılan kitap ve materyalin yeterli olmadığı anlaşılmıştır. Bu sonuç Kesintili On İki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu'nda (2013) dile getirilmiş ve sonuç bildirgesinde, tüm seçmeli derslere ilişkin ders programlarının Millî Eğitim Bakanlığınca uygun ve ayrıntılı bir biçimde geliştirilmesi, seçmeli derslere ilişkin ders kitap ve materyallerinin hazırlanarak eğitim öğretim dönemi başlamadan okullara gönderilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Kesintili On İki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu Sonuç Bildirgesi, 2013). Ayrıca Karagöz'ün (2015) araştırmasında görüşme yapılan öğrenci ve velilerin seçmeli dersler için ayrılan dersliklerin ve ilgili araç-gereçlerin ve öğrencilerin ulaşabileceği ders ile ilgili yazılı kaynakların yeterli olmadığı görüşünde oldukları görülmüştür. Bu araştırma sonucu da farklı örneklem üzerinde yapılan benzer araştırmada da seçmeli derslerde kullanılan araç-gereç ve kaynak sıkıntısının yaşandığını göstermektedir.

Araştırmada, seçmeli dersleri veren öğretmenlerin herhangi bir hizmet içi eğitime tabi tutulmadıkları, bunun da seçmeli dersin işlenişine bir engel teşkil etmediği anlaşılmıştır. Oysa, hizmet içi eğitim yaşam boyu eğitimin neredeyse zorunlu hale geldiği çağımızda öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri açısından oldukça önemlidir (Taymaz,1981). Özüt (2014)'ün seçmeli derslerin seçim kriterlerini incelediği yüksek lisans tez çalışmasında görüşülen öğretmenlerin büyük bir kısmı, verdikleri seçmeli derslerle ilgili herhangi bir hizmetiçi eğitim programına katılmadıklarını ifade etmiştir. Benzer sonuç Eşbahoğlu (2015)'nun seçmeli derslerin seçim sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında dile getirilmiştir. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin % 85'i seçmeli derslerle ilgili hizmetiçi eğitim görmediğini söylemiştir. Oysa öğretmenlerin yeni öğrenme yaklaşım ve yöntemlerini bilmesi ve kullanması gerektiği gerçeği düşünüldüğünde, öğretmenlerin kendi branşlarındaki derslerde ve seçmeli derslerle ilgili hizmetiçi eğitim almaları mesleki anlamda onların dinamik kalmasını sağlayabilir. Bu bakımdan öğretmenlerin çoğunluğunun seçmeli derslerle ilgili hizmet içi eğitime katılmamış olmamaları önemli bir eksikliktir.

Araştırmada seçmeli ders çeşidi ve bu derslerin saatlerinin yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Taş'ın (2004) araştırmasına katılan öğretmen ve öğrencilerin ifadeleri bu bulguyu desteklemektedir. Öğretmen ve öğrencilerin yarıya yakını ders saatinin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Oysa Arslan (2014)'ın ortaokullarda okutulan seçmeli derslerle ilgili veli görüşlerini aldığı araştırmada veliler seçmeli ders çeşidinin ve saatinin yeterli olmadığını söylemişlerdir. Okulun imkanları, seçmeli dersleri verecek branş öğretmeninin her okulda bulunup bulunmaması ve öğretmenlerin ders yükleri göz önünde bulundurulduğunda, seçmeli ders çeşidinin sınırlı tutulması bu derslerin daha sağlıklı yürütülmesi ve amacına ulaşması için daha gerçekçi görünmektedir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin seçmeli derslere karşı motivasyonlarının olumlu olduğu ancak zorunlu dersleri seçmeli derslere göre daha fazla önemsedikleri ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni zorunlu derslerdeki not kaygısı ve TEOG gibi ulusal düzeydeki sınavlarda çıkan soruların Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi gibi zorunlu derslerden oluşması; seçmeli derslerden soru çıkmaması olabilir. Ayrıca öğrencinin seçmeli dersi isteyerek seçmemesi, ailesinin isteğiyle seçmiş olması da bu derse karşı ilgi ve motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilir. Karagözoğlu'nun (2015) araştırmasında da öğrencilerin zorunlu dersleri daha fazla önemsedikleri sonucu çıkmıştır ve Karagözoğlu (2015) bunun nedeni olarak öğrencilerin başarı ortalamasını yüksek tutma isteği ile zorunlu derslere mecbur olarak daha ağırlık verdiklerini, seçmeli derslerde de not kaygısı olmaması nedeniyle bazı öğrencilerin bu derslere yeterince önem vermediğini belirtmiştir. Aslan (2014) da araştırmasında ortaokulda okutulan seçmeli derslerin zorunlu dersler kadar önemsenmediği bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca Eşbahoğlu (2015)'nun araştırmasında öğretmenlerin tamamı öğrencilerin seçmeli derslerdeki motivasyonunun, zorunlu derslerden farklı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Seçmeli derslerdeki motivasyonlarının daha fazla olduğu yönünde görüş

belirten öğretmenler bu durumun öğrencilerin o dersi severek ve isteyerek seçmesiyle bağlı olabileceğini düşünmektedirler. Seçmeli derslerdeki motivasyonlarının zorunlu derslerden daha az olduğu yönünde görüş bildiren öğretmenler de genel olarak bu durumu ailenin tercihine göre derse gelen öğrencilerde daha fazla yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmada öğretmenlerin çoğunluğu seçmeli ders uygulamalarının öğrenciye faydasının olmadığını düşünmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin yarısı seçmeli derslerin verimli yürütülmediğini ileri sürmüştür. Bu iki bulgunun nedeni, öğrencilerin seçmeli dersleri zorunlu dersler kadar önemsememesi, bu derslere karşı öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının düşük olması düşünülebilir. Akay, Çırakoğlu ve Yanar (2016)'ın yaptığı araştırmada benzer bir sonuç çıkmıştır. Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrenci ve öğretmenlerinin seçmeli derslere ilişkin görüşlerinin alındığı araştırmaya katılan öğrencilerin önemli bir kısmı seçmeli derslerin bir katkı sağlamadığını belirtmiştir. Taş (2004)'ın araştırmasında da öğretmenler ve öğrenciler seçmeli derslerin verimli yürütülmediğini ifade etmişlerdir. Öğretmen ve öğrencilerin bu derslerin verimli yürütülmemesine ilişkin olarak vurguladıkları iki ortak neden "öğrencilerin istemedikleri dersleri alması" ve "öğrencilerin seçmeli dersleri ciddiye almamaları"dır.

Seçmeli derslerde karşılaşılan sorunlara yönelik olarak öğretmenlerin yarıdan fazlası var olan sorunların en başında materyal, teknolojik altyapı eksikliğini ve ders kitabının olmayışını, ayrıca derslerin çevresel faktörlerle desteklenmemesini ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu görüşleri esasında, seçmeli dersler için program, fiziksel imkanlar ve kaynaklar konusunda hem okul düzeyinde, hem de ulusal düzeyde gerekli hazırlık ve iyileştirmelerin yapılmadığını göstermektedir. Benzer sorunlar Özüt (2014)'ün araştırmasında görüşülen öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bu öğretmenler seçmeli dersleri işlerken yaşadıkları en büyük olumsuzluğun okuldaki araç, gereç ve mekan eksikliği olduğunu belirtmişlerdir. Seçmeli derslerin daha iyi işlenmesi için öğretmenler okul imkanlarının geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Benzer şekilde Eşbahoğlu (2015)'nun araştırmasında öğretmenler seçmeli derslerin uygulanmasında karşılaştıkları sorunları kitap, materyal sıkıntısı; fiziksel olanakların yetersizliği, sınıfların kalabalık olması olarak sıralamıştır.

Seçmeli derslerin daha verimli yürütülmesi için araştırmaya katılan öğretmenler şu önerilerde bulunmuştur: Teknolojik araç gereç, materyal, ders kitabı eksikliğinin giderilmesi, sınıfların öğrenci seviyesine göre oluşturulması, seçmeli dersleri öğrencilerin kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre seçmesi, seçmeli derslerin son saatlere gelmemesi ve öğretmen eksiğinin giderilmesidir. Öğretmenlerin önerileri incelendiğinde aslında seçmeli derslerin işlenmesinde karşılaştıkları sorunların çözümüne ilişkin öneriler olduğu görülmektedir. Araştırmada öğretmenler seçmeli dersler son saatlere konulduğu için öğrencilerin yorgunluk vs. sebeple derse ilgisinin az olduğunu, araç-gereç, materyal ve ders kitabı eksikliği gibi nedenlerden dolayı dersin amacına tam olarak ulaşmadığını belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin saydıkları bu sorunların ortadan kaldırılması seçmeli derslerin daha verimli olması açısından önemlidir.

### Öneriler

Velilere ve öğrencilere seçmeli ders sürecinde seçmeli dersleri tanıtan filmler ve okulda önceki öğretim yılları içinde yapılan seçmeli derslerle ilgili faaliyetler izletilmeli, ayrıca el broşürü, tanıtıcı yazı ve afişler herkesin görebileceği okulun herhangi bir yerine ve ulusal adres veri tabanına göre öğrenci alım bölgesindeki ilgili yerlere astırılmalıdır. Veli, 4. sınıftan 5. sınıfa geçen çocuklarının seçmeli derslerini belirleme sürecinde öğrencinin 4.sınıf öğretmeninin görüşünü alarak hareket etmelidir. Ayrıca okul rehber öğretmenlerinin ve şube rehber öğretmenlerinin öğrenci gelişim özelliklerini, bireysel yeteneklerini ve ihtiyaçlarını önceden tespit ederek (gözlem, test, uygulama) rapor haline getirmesi ve seçmeli ders seçme sürecinde veli ve okul idaresi ile işbirliği yaparak en son öğrencinin kendisinin karar vermesi sağlanmalıdır.

Seçmeli derslerin uygulanmasında materyal, eğitim araçları, ders kitapları, teknolojik alt yapı ve donanımlar acilen giderilmeli, ücretsiz ders kitapları seçmeli derslere giren öğrencilere dağıtılmalıdır.

Öğrencinin seçebileceği ders ve öğretmen imkânları okul idaresi tarafından sunulmalıdır. Seçmeli derslerin seçilmesini engelleyen tüm faktörler gözden geçirilmeli, gerekli tedbirler alınmalı, eksiklikler giderilmeli, seçmeli dersin amacına uygun çalışmalar yapılmalıdır. Öğrencilerin akademik başarısını artırmaya, diğer mihver derslerde eksikliklerini tamamlamaya, öğrendiklerini pekiştirmeye, takviye etmelerine, günlük hayatta kullanacağı temel becerileri alışkanlık haline getirmelerini sağlamaya yönelik seçmeli dersler belirlemeye rehberlik edilmelidir.

Seçmeli dersleri okutan öğretmenler bir hizmet içi eğitime tabii tutulmalı, öğretmenlere seçmeli ders uygulamalarının dünyada nasıl işlediğine ve okutacakları seçmeli derslerin amacının ne olduğuna, bu amacın gerçekleşmesi için öğretmenlerin ders seçim sürecinde ve uygulaması esnasında nelere dikkat etmeleri gerektiğine dair eğitim verilmelidir.

### Kaynaklar

AKAY, Yasin, Çırakoğlu, Murat ve Yanar, Burcu Hancı (2016). "Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrenci ve Öğretmenlerinin Seçmeli Derslere İlişkin Görüşleri", İlköğretim Online, S. 15 (1), ss. 1-22. doi: http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.59830

Aslan, Mustafa (2014). **Ortaokullarda Okutulan Seçmeli Derslerin Seçiminde Velilerin Göz Önünde Bulundurduğu Kriterlerin İncelenmesi**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.

Demir, Ayhan (1996). "Üniversitedeki Seçmeli Ders Uygulamasının Öğrenciler Ve Öğretim Üyelerince Değerlendirilmesi". Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, S. 7(2), ss.24-31.

Demir, Ayhan ve Ok, Ahmet (1996). "Orta Doğu Teknik Üniversitesindeki Öğretim Üye Ve Öğrencilerinin Seçmeli Dersler Hakkındaki Görüşleri", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S.12, ss.121-125.

Dündar, Süleyman (2008). "Ders Seçiminde Analitik Hiyerarşi Proses Uygulaması", Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, S.13 (2), ss. 217-226.

Earged (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı) (2008). *Seçmeli Derslerin Seçim Kriterlerinin Değerlendirilmesi Araştırması*: Ankara *İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13 (2): 217-226.

Eşbahoğlu, F. (2015). **İlköğretim 5 ve 6. Sınıflarda Seçmeli Derslerin Seçim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri**. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

Karagözoğlu, Nazike (2015). "Ortaokul 5. Sınıflarda tercih Edilen Seçmeli Dersler Ve Tercih Nedenlerinin Öğrenci Ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi". Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, S.5(1), ss. 69-94.

Karasar, Niyazi (2004). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Kesintili On İki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu Sonuç Bildirgesi. (2013). *Yüzüncü yıl Üniversitesi, Van.*

Kuzgun, Y., Sevim, S. A; Ersever, H; Akbalık, G; Pişkin, M ve Hamamcı, Z. (1997). Öğrencilerin akademik danışmanlarından bekledikleri görevler ve danışmanların görev algıları. Ankara: *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 30 (1) 27-43.

Meb (2012). "Seçmeli Dersler Hakkında Genelge (2012/37)" *Tebliğler Dergisi*, 12668.

Özüt, Aytaç (2014). **İlköğretim Düzeyindeki Seçmeli Derslerin Seçim Kriterlerinin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ.

Taş, Bilge Sonay (2004). **İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıflar "Seçmeli Ders Programlarının" Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.

Taymaz, Haydar (1981). *Hizmet içi eğitim: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Sevinç Matbaası: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Ulusoy, Çiğdem Alkaş, Saygı, Elif ve Umay, Aysun, (2016). "İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Zeka Oyunları Dersi İle İlgili Görüşleri", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

DOI: 10.16986/HUJE.2016018494

Uysal, Birgül. (2015). **Ortaokul Seçmeli Dersler Uygulamasının Okul Yöneticisi, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Ülgen, Gülten (1992). "İlköğretim Okullarının 6, 7, 8., Sınıflarında Seçmeli Dersler, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S.8, ss.107-114.

Yayla, Ahmet ve Kozikoğlu, İshak. (2013). "Seçmeli Derslerin İşlevselliği ve Öğretmen Görüşleri", **Kesintili Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu,** Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Yayla, Ahmet ve Tat, Osman. (2013). "Öğretmen Perspektifinden Seçmeli Ders Uygulaması: Problemler ve Çözüm Önerileri", **Kesintili Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu,** Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2008). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (7. Baskı)**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

# OKUL MÜDÜRLERİNİN OKUL, ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE VELİ KAVRAMLARINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI*

**Necati CEMALOĞLU****
**Ferudun SEZGİN*****
**Fatih ŞAHİN******
**Emre SÖNMEZ*******

**Öz:** Bu araştırmada, okul müdürlerinin okul, öğretmen, öğrenci ve veli kavramlarına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri metaforlar aracılığıyla belirlemek amaçlanmaktadır. Mecazlar yoluyla araştırma verilerinin toplandığı bu araştırma, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilen nitel bir çalışmadır. Ankara ili Keçiören ve Altındağ ilçelerinde okul müdürü eğitimlerine katılan 92 okul müdürü ile yapılan görüşmelerde okul müdürlerinin "okul/öğretmen/öğrenci/veli… benzer. Çünkü …" cümlesini tamamlaması istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul daha çok sevgi ve dayanışma yeri, şekillenme yeri ve hayatın kendisi; öğretmen koruyan-gözeten, yol gösteren-harekete geçiren kişi; öğrenci şekil verilen-bilgi yüklenen, bakım ve korunmaya muhtaç kişi; veli ise hizmetten faydalanan kişi olarak görülmektedir. Araştırmada üretilen metaforlar genel olarak incelendiğinde, okul müdürlerinin okula, öğretmene ve öğrenciye yönelik olumlu; veliye yönelik ise olumsuz bir düşünce yapısına sahip olduğu söylenebilir. Metaforik algıların oluşmasında içerisinde bulunulan sosyo-kültürel bağlamın önemli bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin metaforik algılarını, kendilerini kuşatan kültürel kodlar içerisinde incelemekte yarar görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler**: Metafor, okul yöneticisi, okul, öğretmen, öğrenci, veli

* Bu makale, 7-9 Mayıs 2015 tarihleri arasında düzenlenen 10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

** Prof. Dr.; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.

*** Doç. Dr.; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.

**** Arş. Gör.; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.

***** Arş. Gör.; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.

# METAPHORIC PERCEPTIONS OF SCHOOL PRINCIPLES REGARDING THE CONCEPT OF SCHOOL, TEACHER, STUDENT AND PARENT*

**Necati CEMALOĞLU****
**Ferudun SEZGİN*****
**Fatih ŞAHİN******
**Emre SÖNMEZ*******

**Abstract**

The purpose of this research is to determine the mental imagery of school principals regarding the concept of school, teacher, student and parent through metaphors. This study is a qualitative research and a semi-structured interview form that reveals metaphors was used to collect research data. The participants of this research consist of 92 school principals participating in the school principals' training program in the districts of Keçiören and Altındağ in Ankara province. In this study, the school principals were asked to complete the "School / Teacher / Student / Parent is like a … Because ..." sentence. According to the results of the research, more frequnetly the school is considered as a place of love and solidarity, a place where individuals are shaped, and life itself; the teacher is considered as a person who protects, looks after, leads and motivates people; the student is considered as a person who is shaped or loaded with information, and in need of protection; and the parents are considered like those who benefit from the service. When metaphores produced in the research are examined in general, it is observed that school principals are positive towards the school, teachers and students. It can be said that they have a negative thoughts towards the parents. It is thought that there is a significant effect of the socio-cultural context in the formation of metaphoric perceptions. In this context, it is useful to examine the metaphorical perceptions of school principals in the cultural codes that surround them.

**Keywords:** Metaphor, school principal, school, teacher, student, parent

---

* This article was presented at 10th National Education Management Congress held in between 7-9 May, 2015.

** Prof. Dr., Gazi University, Gazi Education Faculty, Ankara.

*** Assoc. Prof. Dr., Gazi University, Gazi Education Faculty, Ankara.

**** Research Assistant, Gazi University, Gazi Education Faculty, Ankara.

***** Research Assistant, Gazi University, Gazi Education Faculty, Ankara.

## GİRİŞ

Gündelik hayatı anlamlandırabilmek ve olay, nesne ve olguları daha iyi açıklayabilmek için dilin sembolik temsil gücü açısından büyük önem kazanan metaforlar kullanılmaktadır (Bourdieu, 1991; Lakoff ve Johnson, 2005). Metaforlar, fikirleri açıklamada, bilgiyi organize etmede ve anlayışı aydınlatmada kullanılan etkili araçlar olarak dikkat çekmektedir (Clarken, 1997). Bir tür algı aracı olarak metaforlar (Arnett, 1999), temel olarak bir şeyi başka bir şeye göre anlamak ve tecrübe etmek olarak ifade edilmektedir (Lakoff ve Johnson, 2005). Metaforların örgütsel gerçekliğin tanımlanmasında ve yapılandırılmasında etkili olduğunu ifade eden Akın ve Palmer'e (2000) göre; herhangi bir olgunun veya durumun zengin bir resmini çizmenin yanı sıra gerçekliği oluşturan eylemlerin anlaşılması metaforlar aracılığıyla daha kolay ve etkili olmaktadır.

Metaforların sosyal çevredeki faaliyetlere nasıl rehber olduğu; inançları, tutumları ve değerleri nasıl şekillendirdiği; örgütsel süreçleri nasıl gösterdiği ve örgütsel yaşamın oluşturulmasında nasıl bir etkiye sahip olduğuna yönelik artan bir ilgi söz konudur (Çelikten, 2006). Bu yönüyle yöneticinin, işgörene, mal veya hizmet sunulan kitleye veya örgüte ilişkin zihninde oluşturduğu örtük imgeler, onun yönetsel eylemlerini etkileyebilmektedir. Bu örtük imgeler, örgüte ilişkin bazı gerçeklikleri yansıtırken bazı gerçeklikleri de gizleme özelliği taşımaktadır (Morgan, 1998). Örneğin, örgüte yönelik makine metaforu algısı, örgütsel eylemlerin rutinleşmesi, işte belli bir standardın yakalanması, üretimde verimin artması, iş bölümüyle işin basit parçalara ayrılması ve uzmanlaşmanın sağlanması gibi yararlar sağlayabileceği gibi, örgütün sosyal bir sistem olduğu, örgütte informel yapılanmaların etkili olduğu, bilinçaltı süreçlerin örgüte yön verebileceği ve örgütün politik bir yönünün olabileceği gibi örgütsel gerçeklikleri göz ardı edebilmektedir.

Örgütsel yaşamı anlama ve anlamlandırma sürecinde metaforlar büyük önem taşımaktadır (Morgan, 1998). Soyut ve karmaşık olguları anlamlandırmada kullanılan metaforlar, örgüt ve yönetim alanlarında araştırmalara konu olmuş ve eğitim örgütlerinde de sıklıkla çalışılmıştır (Beck, 1999; Bell, 2005; Cerit, 2008; Inbar, 1996; Grady, Fisher ve Fraser, 1996; Örücü, 2014; Saban, 2008; Ünal, Yıldırım ve Çelik, 2010; Zembat, Tunçeli ve Akşin, 2015). Eğitim örgütlerinde semboller kültürel bir unsur olarak sıklıkla kullanılmaktadır (Şişman ve Turan, 2004). Bu sembollerin kullanılması; okula, öğretmene, öğrenciye veya yöneticilere yönelik algıların belirlenmesini kolaylaştırarak duygu ve düşüncelerin paylaşılmasını, deneyimlerin somutlaştırılmasını ve herhangi bir nesnenin veya kavramın daha iyi anlaşılmasını mümkün kılmaktadır (Aykaç ve Çelik, 2014). Bu doğrultuda, eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalarda, öğrenci, öğretmen veya öğretmen adaylarının okul ve okul paydaşlarına ilişkin metaforik algılarını belirlemeye yönelik birçok araştırma yapılmıştır (Baker, 1991; Döş, 2010; Inbar, 1996; Gültekin, 2013; Örücü, 2012, 2014; Saban, 2008; Zembat, Tunçeli ve Akşin, 2015).

Öğrenciye yönelik metaforik algıları ortaya koyan çalışmalarda öğrencilere sıklıkla "fidan, çiçek, hamur, beyaz sayfa, tohum, toprak, maden cevheri, odun parçası, ka-

set-CD, bilgisayar" benzetmesi yapılmıştır (Saban, 2009). Öğretmene yönelik metaforik algıları ortaya koyan çalışmalarda öğretmenlere ilişkin sıklıkla "güneş, ışık, mum, meyve ağacı, çiçek, bilgisayar" benzetmelerinin yapıldığı görülmektedir (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006). Okul yöneticilerine yönelik üretilen metaforlar incelendiğinde, yöneticilerin sıklıkla "baba, anne, ebeveyn, lider" metaforlarıyla tanımlandığı görülmektedir (Zembat, Tunçeli ve Akşin, 2015). Öte yandan okula ilişkin üretilen metaforlarda ise okul sıklıkla "ev, yuva, aile, bilgi merkezi, kitap, fabrika, hastane, meyve bahçesi, toprak, çiçek, oyun parkı, arı kovanı, hapishane, hayat" kavramlarına benzetilerek anlatılmıştır (Saban, 2008). Ancak ilgili alanyazın incelendiğinde sıklıkla ulaşılması kolay ve sayıca çok olan örneklem gruplarıyla çalışmaların yapıldığı, eğitim sisteminde sayıları nispeten az olan ve ulaşılması güç olan okul müdürleriyle metaforik algı üzerine sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Cerit, 2008). Okuldaki yönetsel etkinlikleri düzenleyen, okulun tüm paydaşlarıyla etkileşim halinde olan, okuldaki eğitsel süreçleri düzenleyen, okul-çevre ilişkilerini geliştiren, okula kaynak sağlayan, öğretmen ve öğrenciler için uygun öğrenme ortamları hazırlayan okul müdürlerinin okulu ve okuldaki tüm paydaşları nasıl gördüğü, bu yönde zihninde nasıl benzetimler yaptığı önemli görülmektedir. Okul müdürlerinin okula ve okulun paydaşlarına yönelik zihinsel imgelerinin ortaya çıkarılması; onların yönetim, öğretme-öğrenme süreci ve karar alma yaklaşımları hakkında ipuçları sunacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan bu araştırma; açık sistem özelliği gösteren eğitim kurumlarının birbiriyle ilişkili okul, öğretmen, öğrenci ve veli unsurlarına yönelik üretilen mecazların birlikte ele alınması, sisteme dönük bütüncül değerlendirmelerin yapılmasını mümkün kılacaktır. Bu sebeple okul müdürlerinin bu unsurlara ilişkin zihinsel imgelerini metaforlar yoluyla inceleyen bu çalışmanın alana önemli bir katkı sağlayacağı söylenebilir.

Bu araştırmanın temel amacı, okul müdürlerinin okul, öğretmen, öğrenci ve veli kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri metaforlar aracılığıyla belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

i. Okul müdürlerinin okula, öğretmene, öğrenciye ve veliye yönelik metaforik algıları nelerdir?

ii. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, verilerin toplanması ve analizi bilgilerine yer verilmiştir.

### Araştırma Modeli

Okul müdürlerinin okul, öğretmen, öğrenci ve veli kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, olgubilim de-

seninde nitel bir çalışmadır. Metaforlar, bir durum ya da ortamı tanımlamakta binlerce sözcüğe eş değer zihinsel bir resim yaratmaktadır. Benzer şekilde metaforlar, bir kavram veya bir terimin belirli bir benzerliği ifade etmek için farklı bir içeriğe uygulandığı dil formu olarak düşünülebilir. Metaforlar aracılığıyla insanlar doğayı ve çevreyi anlar, anlamsız gibi görünen nesnel gerçeklikten belirli yorumlar yoluyla anlamlar çıkarır ve yaşantı ve deneyimlerine anlam kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Morgan (1980) açıklanması istenen herhangi bir kavram, olay veya olguya ilişkin özelliklerin daha somut biçimde ifade edilmesi gerektiğinde metaforların önemli bir işlevi yerine getirdiğini ifade etmektedir. Bu sebeple araştırmada; okul müdürlerinin okul, öğretmen, öğrenci ve veli kavramları hakkında zengin bir resim sunup görsel bir imaj sağlamak amaçlandığı için metaforik bir yaklaşım benimsenmiştir.

**Katılımcılar**

Bu araştırmanın katılımcılarını, 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında Ankara ili Keçiören ve Altındağ ilçelerinde okul müdürü eğitimlerine katılan 92 okul müdürü oluşturmaktadır. Bu eğitimlere katılan okul müdürleri ile görüşmeler bizzat araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1 Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler**

| Değişkenler | | *n* | % |
|---|---|---|---|
| Cinsiyet | Erkek | 83 | 90.2 |
| | Kadın | 9 | 9.8 |
| Eğitim Durumu | Lisans | 64 | 69.6 |
| | Yüksek Lisans | 27 | 29.3 |
| | Doktora | 1 | 1.1 |
| Okul Türü | Okul Öncesi | 7 | 7.6 |
| | İlkokul | 31 | 33.7 |
| | Ortaokul | 37 | 40.2 |
| | Lise | 17 | 18.5 |
| Okul Yöneticiliği Süresi | 1 yıl | 16 | 15.3 |
| | 2-5 yıl | 17 | 16.5 |
| | 6-10 yıl | 24 | 24.7 |
| | 11-15 yıl | 18 | 17.6 |
| | 16 ve üzeri | 25 | 25.9 |
| | Toplam | 92 | 100 |

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun (%90) erkek olduğu; önemli bir bölümünün (%69.6) lisans mezunu olduğu; genellikle ilkokul (%33.7) ve ortaokulda (%40.2) çalıştığı ve okul yöneticiliğinde 6 yıl ve üzeri hizmet süresi olanlar (%68.2) büyük çoğunluğu oluşturduğu için deneyimli oldukları görülmektedir.

**Verilerin Toplanması**

Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda, araştırmaya katılan okul müdürlerinin her birinden okula, öğretmene, öğrenciye ve veliye yönelik zihinsel imgelerini belirlemek amacıyla "Okul / Öğretmen / Öğrenci / Veli … benzer. Çünkü …" cümlesini tamamlaması istenmiştir. Araştırma aracı olarak metaforun kullanıldığı çalışmalarda "benzer" kavramıyla metaforun konusu ve kaynağı arasındaki bağı net bir şekilde çağrıştırmak; "çünkü" kavramıyla da katılımcıların ürettikleri metaforlar için bir gerekçe ve mantıksal dayanak sunmalarını sağlamak amaçlanmaktadır. Katılımcılara yazılı formlar dağıtılarak metafor üretmeleri için ortalama 10-15 dakika arası bir süre verilmiştir. Okul müdürlerinin kendi el yazılarıyla belirledikleri metaforlar, birer doküman olarak araştırmada temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

**Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel araştırmaların geçerli ve güvenilir olabilmesi, araştırma sürecinin ve sonuçlarının açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından teyit edilebilir bir niteliğe sahip olmasını gerekli kılar. Bu çalışmada, geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşmak için birtakım stratejiler kullanılmıştır. İlk olarak farklı özelliklere sahip katılımcılar araştırmaya dâhil edilerek araştırmacı çeşitlemesine başvurulmuştur. Böylece farklı algılar ve yaşantılar ortaya konarak çoklu gerçekliklere ulaşabilmiştir. Diğer taraftan araştırma konusunda genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış iki öğretim üyesinden destek alınmıştır. Alan uzmanları; araştırma deseni, veri toplama, veri analizi ve raporlama süreçlerini içerecek şekilde tüm araştırma sürecini eleştirel bir gözle incelemişlerdir. İnceleme sonucunda uzman görüşlerine göre gerekli düzeltme ve eklemeler yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre nitel araştırma olay ve olguları derinliğine ve ayrıntılı incelemeye yöneldiği için araştırma sonuçlarının doğrudan genellenmesi mümkün görünmemektedir. Nitel araştırmada genelleme yerine "aktarılabilirlik" kavramı tercih edilmektedir. Erlandson ve diğerleri (1993 Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016) araştırma sonuçlarının aktarılabilirliğini artırmak için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme stratejilerinin kullanılmasını önermektedir. Bu araştırmada katılımcılardan elde edilen veriler ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Ayrıca amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak hem tipik hem de değişkenlik gösteren özelliklerin ortaya konması amaçlanmıştır. Son olarak, nitel araştırmalarda güvenilir sonuçlara ulaşmak için "tutarlık" ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmada, üçüncü ve dördüncü yazarlar katılımcılardan elde edilen verilerin kodlanması ve kavramsallaştırması süreçlerini ayrı ayrı olarak yürütmüşlerdir. Her iki araştırmacının ürettiği kad-

lama ve kavramsallaştırmaların tutarlılığı incelenmiş ve bu doğrultuda nihai sonuçlar düzenlenmiştir.

**Veri Analizi**

Araştırmada verilerin analizinde, betimsel ve içerik analizi teknikleri bir arada kullanılmıştır. Okul müdürlerinin ortaya koydukları metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması süreci, Saban (2008) tarafından kullanılan şu aşamalar dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir: Verilerin analizinde sırasıyla (*i*) ilgili kavram veya kavram setlerinden kodlar oluşturulması, (*ii*) belirlenen kodların temalara dönüştürülmesi, (*iii*) geçerlik ve güvenirlik çalışması, (*iv*) nitel veri analizi için içerik ve betimsel analiz tekniklerinin kullanılması ve nicel veri analizi için verilerin SPSS'e aktarılması ve (*v*) verilerin analizi aşamaları takip edilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde, okul müdürlerinin sırasıyla okula, öğretmene, öğrenciye ve veliye yönelik olarak ürettikleri metaforlar kategorik olarak sınırlandırılarak ele alınmakta ve katılımcı görüşlerine yer verilmektedir.

**Okul Müdürlerinin Okula İlişkin Ürettikleri Metaforlar**

Görüşme yapılan 92 okul müdüründen 90'ı okula ilişkin metaforik algısını belirtmiştir. Katılımcılar, okula ilişkin 37 farklı metafor üretmişlerdir. Bu metaforlar, araştırmacılar tarafından 8 farklı kategoride birleştirilmiştir. Okula ilişkin metaforlar ve hangi kategoriler bağlamında ele alındığı Tablo 2'te gösterilmiştir.

**Tablo 2. Okul müdürlerinin okula ilişkin ürettikleri metaforlar**

| Kategori | Metaforlar | (*n* = 90) |
|---|---|---|
| *Sevgi ve dayanışma yeri* | Aile (23), ev (7), çiçek (2), eş (1) | 33 |
| Şekillenme yeri | Fabrika (10), değirmen (2), atölye (1), makine (1), yumurta (1) | 15 |
| *Hayatın kendisi* | Yaşam alanı (3), hayatın bir parçası (3), dünya (2), toplum (2), Türkiye (1), kasaba (1), gökyüzü (1), deniz (1), sosyal ortam (1) | 15 |
| *Canlı organizma* | İnsan (6), canlı organizma (2), boşken bir mezar (1) | 9 |
| *Büyüme ve olgunlaşma yeri* | Toprak (2), verimli bir arazi (1), tarla (1), hayata hazırlık (1), tiyatro (1) | 6 |
| İş ve çalışma merkezi | Arıkovanı (2), işletme (1), futbol takımı (1), lokomotif (1) | 5 |
| *Bilgi ve aydınlanma yeri* | Güneş (1), eğitim yeri (1), külliye (1), bölgesinde örnek bir kuruluş (1) | 4 |
| *Kaotik bir yer* | Düğün salonu (1), gemi (1) | 2 |
| *Disiplin ve kontrol yeri* | Hapishane (1) | 1 |

Tablo 2'deki verilere göre, görüş belirten okul müdürlerinin üçte birinden fazlası (%36.6) okulu bir *sevgi ve dayanışma yeri* olarak görmektedir. Bu kategoride en sık kullanılan metaforlar, aile (*n* = 23) ve ev (*n* = 7) metaforları olmuştur. Aile metaforunu kullanan okul müdürleri "okul, sıcak bir ortamdır", "okulda, tıpkı ailede olduğu gibi sıcak bir ortam ve mutlu bireyler vardır", "aile bireylerinden birisi mutsuz olduğunda nasıl diğerleri de etkileniyorsa, okul paydaşlarından birisinin sıkıntısı da diğer paydaşları mutsuz eder" şeklinde gerekçelerle okulu aileye benzetmişlerdir. Ev metaforunu kullanan okul müdürleri ise bu metaforu kullanma gerekçelerini "mutlu olduğunuzda koşarak, mutsuz olduğunuzda ise istemeyerek gidersiniz", "günümüzün çoğu okulda geçer. Orada muhabbet ettiğimiz, görmekten mutlu olduğumuz insanlar vardır", "sıcak bir ortamı vardır. Evdeki eğitimin planlı programlı olarak yürütüldüğü yerdir" gibi ifadelerle savunmuşlardır. Daha az sıklıkla belirtilse de eş ve çiçek metaforlarını da bu kategoride ele alınmıştır. Çiçek metaforunu kullanan okul müdürlerinden biri, "bakımı yapıldıkça, sevgiyle yaklaşıldıkça okul güzelleşir, güzel kokar" şeklinde görüş belirtmiştir.

Okula ilişkin metafor kullanan okul müdürlerinin yaklaşık altıda biri (%16.6), okulu bir *şekillenme yeri* olarak görmektedir. Bu kategoride, okul sıklıkla bir fabrikaya (*n* = 10) benzetilmiştir. Fabrika metaforunu kullanan okul yöneticileri "okul insan yetiştirir. İnsanı ham olarak alır ve işler", "burada da bir girdimiz bir de çıktımız vardır. Girdiler işlenir ve çıkan ürün bizim için artık bir değerdir", "hammaddesi insandır. Kaliteli ürünler çıkabileceği gibi fabrikanın iflasına neden olabilecek ıskartalar da çıkabilir" şeklinde gerekçelerle okulu fabrikaya benzetmişlerdir. Okula ilişkin üretilen değirmen, atölye, makine ve yumurta metaforları da bu kategoride ele alınmıştır. Bu metaforlardan her birine ilişkin birer katılımcı görüşü aşağıda verilmiştir:

*Öğrenci hammadde olarak girer, işlenmiş olarak çıkar.* (Değirmen metaforu)
*Elde edilmesi istenen hammadde ustaya verilir.* (Atölye metaforu)
*Okul, toplumun ihtiyacı olan erdemli kişileri hazırlar.* (Makine metaforu)
*İçinden çıkanı, yapmış olduğunuz eylemler belirler.* (Yumurta metaforu)

Benzer şekilde katılımcıların yaklaşık altıda biri (%16.6), okulu *hayatın kendisi* gibi görmektedirler. Bu kategoride okul; dünyaya, hayatın bir parçasına, topluma, Türkiye'ye, kasabaya, yaşam alanına, gökyüzüne ve denize benzetilmiştir. Okulu hayatın bir parçası olarak gören bir okul müdürü bu algısını "toplumun her kesiminden insanlar aynı ortamda ve aynı kurallar altında toplanır" ifadesiyle savunmuştur. Okulu dünyaya benzeten bir okul müdürü ise, "orası tamamen bir yaşam alanıdır" diyerek algısını gerekçelendirmiştir. Bu kategorideki metaforlara ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

*Okulu toplumdan soyutlayıp, toplumun dışında bir yer gibi düşünmek yanlıştır. Mahallenizde ne var ise okulunuzda da onlar vardır. Çevrede bulunan bütün değerler veya değersizlikler okulda da mevcuttur.* (Sosyal ortam metaforu)
*Bütün günümüzü geçirdiğimiz, acı tatlı olayları, sevinci ve hüznü yaşadığımız bir yer.* (Yaşam alanı metaforu)
*Her ırktan, her kültürden her yaşamdan her sosyo-ekonomik düzeyden bir topluluk mevcuttur.* (Türkiye metaforu)

Okula ilişkin metafor üreten okul müdürlerinin onda biri (%10), okulu *canlı bir varlığa* benzetmişlerdir. Bu kategoride okul; insana, canlı bir organizmaya ve boşken bir mezara benzetilmiştir. Okulu bir insan gibi gören bir okul müdürü bu algısını "üretim yapar. Organları vardır. Kalbi, beyni ve diğer organları vardır. Gençleşir, yaşlanır, hastalanır" ifadeleriyle açıklamıştır. Başka bir katılımcı da benzer ifadelerle "Okul doğar, büyür ve gelişir" diyerek okulu canlı bir organizmaya benzetmiştir. Okulu boşken bir mezara benzeten katılımcı ise, okulu öğrenciyle bütünleştiriyor ve öğrencinin yokluğunda okulun sessizliğe büründüğünü ifade etmiştir.

Daha az sıklıkla belirtilse de *okulu büyüme ve olgunlaşma yeri* (%6.6), *iş ve çalışma merkezi* (%5.5), *bilgi ve aydınlanma yeri* (%4.4), *kaotik bir yer* (%2.2) ve *insanı sınırlayan bir yer* (%1.1) kategorisi bağlamında değerlendiren katılımcılar olmuştur. Okul müdürlerinin okula ilişkin kullandığı verimli bir arazi, toprak, tarla, hayata hazırlık ve tiyatro metaforları büyüme ve olgunlaşma yeri kategorisinde ele alınmıştır. Bir okul müdürü "toprağa ne ekersen onu biçersin. Arazi verimli ise her ektiğin tohumu fazlasıyla verecektir. Zamanında tüm işlemlerini suyunu, ilacını, gübresini verirseniz daha verimli hale gelecektir" ifadeleriyle okulu verimli bir araziye benzetmiştir. Okul müdürlerinin okula ilişkin kullandığı güneş, eğitim yeri ve külliye metaforları bilgi ve aydınlanma yeri kategorisinde ele alınmıştır. Bir okul müdürü "okul çevreyi aydınlatır, ışıtır" diyerek okulu güneşe benzetmiştir. Okulu kaotik bir yer olarak gören katılımcılar, okul için düğün salonu ve gemi metaforlarını kullanmışlar ve sırasıyla bu algılarını "hiçbir enstrüman uyumlu çalışmıyor. Herkes kendi söyleyip kendi dinlemek istiyor" ve "daima inişler, çıkışlar ve çalkantılar olur" ifadeleriyle açıklamışlardır. Okulu, insanı sınırlayan bir yer olarak gören sadece bir okul müdürü olmuş ve bu kişi okulu bir hapishaneye benzettiğini söylemiştir. Bu katılımcıya göre okul kişiyi sınırlayarak belli bir kalıba sokmaktadır.

**Okul Müdürlerinin Öğretmene İlişkin Ürettikleri Metaforlar**

Öğretmen kavramına ilişkin metaforik algısını belirten 81 katılımcı, 43 farklı metafor üretmiştir. Bu metaforlar, araştırmacılar tarafından 9 farklı kategoride birleştirilmiştir. Öğretmen kavramına ilişkin metaforlar ve hangi kategoriler bağlamında ele alındığı Tablo 3'de sunulmuştur.

**Tablo 3. Okul müdürlerinin öğretmene ilişkin ürettikleri metaforlar**

| Kategori | Metaforlar | (*n* = 81) |
|---|---|---|
| *Koruyan / Gözeten* | Anne-baba (20), çınar (1) | 21 |
| *Yol gösteren / Harekete geçiren* | Yol gösterici (3), lider (2), örnek kişi (1), peygamber (1), orkestra şefi (1), şoför (1), motor (1), kalp (1), araba (1), lokomotifin çalışanları (1), yıldız (1), aslan (1), futbolcu (1), antrenör (1) | 17 |
| Şekil veren | Usta (7), sanatkâr (3), heykeltıraş (2) | 12 |
| *Aydınlatan* | Mum (6), güneş (2), lamba (1), kitap (1), cömert birey (1) | 11 |
| Çıkarına düşkün | Kedi (2), üvey kardeş (1), eşek arısı (1), keser (1), çocuk (1) | 6 |
| *Görev adamı* | Asker (1), uydu alıcı (1), makine dişlisi (1), dümen (1), gemi tayfası (1) | 5 |
| Üretici | Bahçıvan (1), bal arısı (1), kraliçe arı (1), meyve veren ağaç (1) | 4 |
| *Rol model* | Hedef (1), ayna (1), hacıyatmaz (1) | 3 |
| *Satıcı* | Müteahhit (1), pazar esnafı (1) | 2 |

Tablo 3 incelendiğinde, okul müdürlerinin öğretmen kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar dokuz kavramsal kategori altında birleştirilmiştir. Bu doğrultuda okul müdürlerinin yaklaşık dörtte biri (%25.9), öğretmenlere *koruyan ve gözeten* bir rol yüklemiştir. Bu kategoride temel olarak anne-baba (*n* = 20) metaforu vurgulanmıştır. Anne-baba metaforunu kullanan okul müdürleri, "öğrencilerin tüm hareketleriyle genel olarak ilgilenir ve başarısına odaklanır", "anne baba nasıl yavrularını sürekli sevgiyle ve gıdayla beslerse öğretmen de öğrencilerini sevgisiyle ve bilgisiyle besler", "çocukları yetiştiren, kültürü veren, yönlendiren ve etkileyen öğretmendir" şeklinde benzetmelerle gerekçelerini açıklamışlardır. Öğretmeni çınara (*n* = 1) benzeten bir katılımcı ise algısını, "etrafındakileri korur gelişmelerine yardımcı olur" ifadesiyle açıklamıştır.

Katılımcıların yaklaşık beşte biri (%20.9), öğretmeni *yol gösteren/harekete geçiren* bir nitelikte değerlendirmiştir. Bu kategoride öğretmen; yol gösterici, lider, örnek kişi, peygamber, orkestra şefi, şoför, motor, kalp, araba, lokomotifin çalışanları, yıldız, aslan, futbolcu ve antrenör gibi niteliklere benzetilmiştir. Öğretmeni yol gösterici/model (*n* = 3) olarak gören bir okul müdürü bu algısını, "tavır ve davranışlarıyla tüm insanlara örnek olan sembol bir insandır" ifadesiyle savunmuştur. Öğretmeni peygambere (*n* = 1) benzeten bir okul müdürü ise, "her haliyle örnektir" diyerek düşüncelerini belirtmiştir. Bu kategorideki metaforlara ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

*Öğrencilerin duygu, ruh ve kişilik durumlarına uygun ritimler seçer.* (Orkestra şefi metaforu)
*Rota ona göre şekillenir.* (Şoför metaforu)
*Aracın tüm aksanlarını yönetir.* (Motor metaforu)
*Lokomotifin düzenli bir şekilde yürümesine önayak olan kişilerdir, yani ustalardır.* (Lokomotifin çalışanları metaforu)
*Doğru bir şekilde yön verirse öğrenci hedefine ulaşmakta başarılı olur.* (Yıldız metaforu)
*Okulun gücüdür. Okulu bir yere taşıyacaksanız çevrenizde aslanlara ihtiyacınız vardır.* (Aslan metaforu)
*Topu sürükleyen sahaya taktiği yansıtan odur.* (Futbolcu metaforu)

Diğer taraftan katılımcıların bir kısmı (%14.8), öğretmeni *şekil veren* bir yapı içerisinde görmektedir. Bu kategoride, öğretmen sıklıkla bir ustaya ($n$ = 7) benzetilmiştir. Usta metaforunu kullanan okul müdürleri, "yaptığı iş itibarıyla teorik olarak ne yaptığını bilir ve bir amaca yönelik çalışma yapan kişidir", "hammaddeyi çevre ve atölye imkanlarıyla işler" diyerek görüşlerini belirtmişlerdir. Öte yandan bu kategori içerisinde öğretmene ilişkin sanatkâr ($n$ = 3) ve heykeltıraş ($n$ = 2) metaforları da kullanılmıştır. Bu metaforlardan her birine ilişkin birer katılımcı görüşü aşağıda verilmiştir:

*Kendisine emanet edilen öğrencilerin ruh, zihin ve algı dünyasını şekillendirir, biçimlendirir.* (Sanatkâr metaforu)
*Yön ve şekil verir, sonuçta eser meydana getirir.* (Heykeltıraş metaforu)

Öğretmeni *aydınlatan* (%13.6) bir varlık olarak değerlendiren katılımcılar, mum ($n$ = 6) metaforuna dikkat çekmişlerdir. Mum metaforunu kullanan katılımcılar algılarını, "kendisi erirken etrafını aydınlatır", "bilgisini becerisini aktarırken mesleki zorluklar, insan olmanın beraberinde getirdiği sorunlar stresler öğretmeni eritir", "kendisi etrafa ışık saçmak için erir. O erirken başkası aydınlanır, ama dibine ışık vermez" şeklindeki ifadelerle açıklamışlardır.

Katılımcıların belli bir kısmı (%7.4), öğretmenleri *çıkarına düşkün* olarak değerlendirerek olumsuz anlam içeren algılarını yansıtmışlardır. Bu kategoride öğretmenler; kedi, üvey kardeş, eşek arısı, keser ve çocuk gibi varlıklara benzetilmiştir. Öğretmeni kediye ($n$ = 2) benzeten bir katılımcı, öğretmenlerin her şeye karşı bir bahanesi olduğuna dikkat çekerken; çocuğa ($n$ = 1) benzeten katılımcı ise, ne yapılırsa yapılsın öğretmenlerin mutlu edilemeyeceğini ileri sürmüştür. Öte yandan bazı katılımcıların (%6.1) öğretmenlere yönelik algısı, *görev adamı* kategorisinde birleştirilmiştir. Bu kategoride katılımcılar öğretmenleri; asker, uydu alıcı, makine dişlisi, dümen ve gemi tayfası gibi özelliklere benzetmişlerdir. Katılımcılar tarafından asker ($n$ = 1) metaforunun gerekçesi "emirlerle hareket eder, yetki sınırı vardır"; uydu alıcısı ($n$ = 1) metaforunun ge-

rekçesi, "almış olduğu verileri doğrudan veya yorumunu katarak öğrenciye yansıtır"; dümen ($n$ = 1) metaforunun gerekçesi, "eline bir rota verirler sadece oraya sürer" ve gemi tayfası ($n$ = 1) metaforunun gerekçesi ise "herkes görevini ve sorumluluklarını amaçlar doğrultusunda yerine getirirse başarıya ulaşılır. Gemi sağlıklı bir şekilde limana yaklaştırılır" şeklinde ifade edilmiştir.

Daha az sıklıkla belirtilmesine rağmen öğretmeni *üretici* (%4.9), *rol model* (%3.7) ve *satıcı* (%2.4) kategorisi bağlamında değerlendiren katılımcılar olmuştur. Üretici kategorisi bağlamında; bahçıvan, bal arısı, kraliçe arı ve meyve veren ağaç metaforları kullanılmıştır. Bir katılımcı öğretmeni bahçıvana ($n$ = 1) benzeterek "bahçıvanın bitkilerine hayat vermesi gibi o da öğrencilerine hayat verir" açıklamasını yapmıştır; öğretmeni meyve veren ağaca ($n$ = 1) benzeten katılımcı ise "kendini belli değerlerle yetiştirip köklerini sağlamlaştırır. Öğrencilere ve topluma meyveler verir. Toplumdaki değer erozyonunu önler" ifadeleriyle görüşlerini belirtmişlerdir. Rol model kategorisi bağlamında; hedef, ayna ve hacıyatmaz metaforları kullanılmıştır. Hedef ($n$ = 1) metaforunun gerekçesi "onun gibi olunması, ona ulaşılması istenir" şeklinde ifade edilmiştir. Son olarak ise öğretmeni *satıcı* bir varlık olarak değerlendiren katılımcılar, öğretmen için müteahhit ($n$ = 1) ve pazar esnafı ($n$ = 1) metaforlarını kullanmışlar ve sırasıyla bu algılarını "size ihale verilir, hemen binayı yapmanız beklenir" ve "öğrencilerini ne kadar güzel sergiler, müşteriye beğendirirse o kadar çok tercih edilir" ifadeleriyle açıklamışlardır.

**Okul Müdürlerinin Öğrenciye İlişkin Ürettikleri Metaforlar**

Öğrenci kavramına ilişkin metaforik algısını belirten 83 katılımcı, 43 farklı metafor üretmiştir. Bu metaforlar, araştırmacılar tarafından 6 farklı kavramsal kategoride birleştirilmiştir. Öğrenci kavramına ilişkin metaforlar ve hangi kategoriler bağlamında ele alındığı Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4. Okul müdürlerinin öğrenciye ilişkin ürettikleri metaforlar**

| Kategori | Metaforlar | ($n$ = 83) |
|---|---|---|
| Şekil verilen / Bilgi yüklenen kişi | Hamur (6), hammadde (5), tohum (5), boş bir sayfa (2), toprak (1), boş bir sürahi (1), kil (1), boş bir kap (1), buğday (1), pamuk (1), temiz bir sayfa (1), eğitilen kişi (1), meraklı yaşam (1), kayıt cihazı (1), bilgiye muhtaç kişi (1), fotoğraf makinesi (1) | 30 |
| *Bakıma/Korunmaya muhtaç* | Çocuk (10), fidan (6), ağaç (3), ihtiyaç sahibi (1), civciv (1), kuzu (1), evlat (1), başak (1), oğul arı (1), yaprak (1), emanet (1), lokomotifin yükleri (1), melek (1), gemi yolcusu (1) | 30 |
| *Nihai amaç* | Çiçek (9), ürün (3), nimet (1), futbol maçında atılan gol (1) | 14 |
| *Kendisine görev verilen bir kişi* | Asker (1), makine dişlisi (1), asker arı (1), kukla (1), karınca kolonisinin bir üyesi (1) | 5 |
| *Yola çıkan / Yolunu arayan bir kişi* | Akarsu (1), cıva (1), araba (1) | 3 |
| *Umursamaz bir kişi* | Gamsız (1) | 1 |

Tablo 4 incelendiğinde, okul müdürlerinin öğrenci kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar altı kavramsal kategori altında birleştirilmiştir. Katılımcıların önemli bir bölümü (%40.5), öğrencileri *şekil verilen/bilgi yüklenen kişi* olarak değerlendirmektedir. Bu kategori altında; hamur, hammadde, tohum, boş bir sayfa, toprak, boş bir sürahi, kil, boş bir kap, buğday, pamuk, temiz bir sayfa, eğitilen kişi, meraklı yaşam, kayıt cihazı, bilgiye muhtaç kişi ve fotoğraf makinesi gibi metaforlar kullanılmıştır. Hamur metaforu ($n$ = 6) kapsamında "ailede, okulda ve toplumda şekil alır", "eğitim öğretim sürecinde şekillenir", "nasıl yoğrulursa o şekle bürünür" gibi gerekçeler ileri sürülmüştür. Diğer taraftan bir katılımcı hammadde metaforunda ($n$ = 5) "hedefine ulaşmak için ustaya emanet edilir" şeklinde açıklama yaparken; tohum metaforunda ($n$ = 5) ise "uygun toprağı ve uygun şartları yakaladığında bir ağaca, meyveye, bitkiye dönüşür. Fakat şansı yaver gitmezse yok olur, yem olur, gübreye dönüşür" şeklinde açıklama yapılmıştır. Bu kategorideki metaforlara ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

> *Aile ve yaşadığı çevre itibarıyla belli değer ve reflekslerle gelse de şekillenme ve model olma konusunda zihni duruş ve davranış oluşumu sonucudur. İyi bir ortamda iyi bir insan olur.* (Boş bir sayfa metaforu)
> *İçine ne doldurursanız onu alır, o şekle ve renge bürünür.* (Boş bir sürahi metaforu)
> *Nasıl şekil verirsen öyle biçimlenir.* (Kil metaforu)
> *İyi bir ekmek yapmak için okulun onu öğütüp un yapması lazım.* (Buğday metaforu)
> *Öğretmende gördüğü her şeyi izler. Ona çok güvenir, hayalini olumsuz etkilememek için çok dikkat etmek zorundadır.* (Fotoğraf makinesi metaforu)

Katılımcıların büyük çoğunluğu (%40.5), öğrencilere ilişkin *bakıma/korunmaya muhtaç* anlam içeren metaforlara başvurmuştur. Bu kategoride öğrenciler; çocuk, fidan, ağaç, ihtiyaç sahibi, civciv, kuzu, evlat, başak, oğul arı, yaprak, emanet, lokomotifin yükleri, melek ve gemi yolcusu gibi niteliklere benzetilmiştir. Öğrenciyi çocuk ($n$ = 10) olarak değerlendiren bir okul müdürü bu algısını, "her türlü ihtiyacı karşılansın ister, yardıma muhtaçtır" ifadesiyle savunmuştur. Fidan metaforu ($n$ = 6) kapsamında ise bir katılımcı, "büyüdükçe yaprak açacak, kök salacaktır" ifadesini kullanarak düşüncesini ileri sürmüştür. Bu kategorideki metaforlara ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

> *İlgilenir bakarsanız meyvesini verecektir.* (Ağaç metaforu)
> *Sevgiyle, ilgiyle büyür. Çok kolay kırılır. Onlara iyi bakarsak, besler büyütürsek besili bir tavuk olur. Yani vatana yararlı bir birey.* (Civciv metaforu)
> *Bal arısının ürettiğini haklı olarak tüketir.* (Oğul arı metaforu)
> *Rüzgâra göre savrulur; rüzgârı ise öğretmen verir.* (Yaprak metaforu)
> *Bize verilmiş bir sorumluluktur. Onun geleceğinde olumlu ya da olumsuz etkiler bırakırız.* (Emanet metaforu)

Katılımcıların bir bölümü (%18.9), öğrencileri nihai amaç bağlamında değerlendirmişlerdir. Bu doğrultuda katılımcılar; çiçek, ürün, nimet ve futbol maçında atılan gol metaforlarına başvurmuşlardır. Bir katılımcı görüşüne göre çiçek metaforu (n = 9) "rengarenktir, her birinin kokusu farklıdır. Bazısı gürbüzdür, bazısı kendi kabuğunu zor kırar. İlgi, bakım, su ve toprağının yenilenmesini ister. Öğrenci de öyledir. Nasıl bakarsak onda o sonucu görürüz" ifadesiyle açıklanırken; diğer bir katılımcı ise ürün metaforunu (n = 3) "okul-aile ve toplum elde ettiği birikimleri öğrenciye aktarır. Bu aktarım sonucunda karşımıza çıkan üründür" ifadesiyle açıklamıştır. Öte yandan bazı katılımcı (%6.7) görüşlerine göre ise, öğrenciler kendisine görev verilen bir kişi bağlamında değerlendirilmektedir. Bu kategori bağlamında; asker, makine dişlisi, asker arı, kukla ve karınca kolonisinin bir üyesi metaforları kullanılmıştır. Kukla metaforunu (n = 1) kullanan katılımcıya göre öğrenci, "kendini ifade edemez; verilen rolü oynar ve şartlandırılır" bir nitelikte görülmektedir.

Bazı katılımcılar (%4) öğrencileri yola çıkan/yolunu arayan bir kişi olarak görerek öğrenci kavramına yönelik akarsu, civa ve araba metaforlarını kullanmışlardır. Bu kategori kapsamında katılımcılar, "yolunu bulmak çoğu zaman zorluklarla doludur" (akarsu metaforu); "ne zaman nereye akacağı belli olmaz" (civa metaforu) ve "hedefine ulaşmak için hareket eder" (araba metaforu) ifadeleriyle öğrencilere yönelik algılarını belirtmişlerdir. Son olarak ise bir katılımcı (%1.3) öğrenciyi umursamaz bir kişi olarak değerlendirerek "hiçbir değer onun için önemli değil. Aile, okul, ülke ve gelecek hiçbir şey umurunda değil" (gamsız metaforu) şeklinde olumsuz anlam içeren bir görüş belirtmiştir.

**Okul Müdürlerinin Veliye İlişkin Ürettikleri Metaforlar**

Veli kavramına ilişkin metaforik algısını belirten 59 katılımcı, 40 farklı metafor üretmiştir. Bu metaforlar, araştırmacılar tarafından 9 farklı kategoride birleştirilmiştir. Tablo 5'te öğrenci kavramına ilişkin metaforlar ve hangi kategoriler bağlamında ele alındığı gösterilmiştir.

**Tablo 5. Okul müdürlerinin veliye ilişkin ürettikleri metaforlar**

| Kategori | Metaforlar | (*n* = 71) |
|---|---|---|
| *Hizmetten faydalanan* | Müşteri (12), tüketici (2), hazırcı biri (1) | 15 |
| *Koruyan / Destekleyen* | Destekleyici (5), akraba (2), çoban (1), muhafız (1), yavrusu olan kaz (1), gardiyan (1), ordu (1), baba (1), çocuğuna düşkün (1) | 14 |
| *Patron / İşveren /Mal sahibi* | Kral-Patron (6), işveren (1), arazi sahibi (1), arı kovanı sahibi (1), çiftçi (1), hammaddeyi sağlayan kişi (1) | 11 |
| *Okulun bir aktörü* | Öğretmen (3), okul yöneticisi (2), makine dişlisi (2), akraba (1) | 8 |
| *Sürekli eleştiren / Zayıf nokta arayan* | İsyankâr (1), problem (1), soda (1), sırtlan (1), oyuncak (1), küçük çocuk (1), ejderha (1) | 7 |
| *Hesap soran / Sorgulayan* | Müfettiş (2), vergi memuru (1), sorgucu (1), alacaklı (1), emanetçi (1), kamera (1) | 7 |
| *Olan bitene seyirci kalan / Katkı vermeyen* | Seyirci (1), sinemada izleyici (1), otobüs yolcusu (1), gazete okuru (1) | 4 |
| Çabuk kırılan | Nazlı bir gelin (1), yumurta (1), küçük çocuk (1) | 3 |
| İşe yaramayan | Hiçbir şey (1), apandisit (1) | 2 |

Tablo 5'teki verilere göre, okul müdürlerinin veli kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar dokuz kavramsal kategori altında birleştirilmiştir. Katılımcıların yaklaşık beşte biri (%21.1), velileri *hizmetten faydalanan* bir kategoride değerlendirmişlerdir. Bu kategoride veli; müşteri, tüketici ve hazırcı birine benzetilmiştir. Veliyi bir müşteri (*n* = 12) olarak gören katılımcılar, "lokomotif içinde bulunan malzemelerin en iyisini almaya çalışan müşteri gibidir", "çocuğunun güzel yetişmesine verilen emeği görmek ister", "hep karşıdan bir şeyler ister. Okulu, idareyi ve öğretmeni kendine hizmet eden unsurlar olarak görür" ifadeleriyle gerekçelerini açıklamışlardır. Veliyi tüketiciye (*n* = 2) benzeten bir katılımcı, "emek vermeden, araştırmadan, uğraşmadan en iyisine sahip olmaya çalışır. Elindeki malzeme bozuk çıktığında suçu kendisinde değil başkalarında arar" şeklinde olumsuz anlam içeren bir ifade kullanmıştır. Öte yandan veliyi hazırcı birine (*n* = 1) benzeten katılımcıya göre ise; veli, çocuğu için hiçbir katkıyı göstermemesine rağmen en iyi hizmeti bekleyen biri olarak görülmektedir.

Katılımcıların %15.4'ünün veli kavramına yönelik ürettikleri metaforlar *patron/işveren/mal sahibi* kavramsal kategorisi altında toplanmıştır. Bu kategoride veli; kral-patron, işveren, arazi sahibi, arıkovanı sahibi ve hammaddeyi sağlayan kişi olarak değerlendirilmiştir. Kral-patron (*n* = 6) metaforu için "Hep az verip çok almak ister", "kendi çocuğunun bile ihtiyaçlarını karşılarken sonucunu düşünür" gerekçeleri sunulmuştur. Ayrıca işveren (*n* = 1) metaforu, "okulun sahibidirler. Okula her türlü katkıyı verir, çocuklarını verir, imkânlarını verir. Aynı zamanda okulu denetler" şeklindeki ifadeyle açıklanmıştır. Bu kategorideki metaforlara ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

*Elinde ne varsa arazi nasılsa ona göre ürününü araştırmalı incelemeli analiz yaptırmalı birim alandan alınan ürün miktarını artırmak için araştırmalı, tarlaya uygun ürünü bulmalıdır.* (Arazi sahibi metaforu)
*Üretilen bal onun içindir.* (Arıkovanı sahibi metaforu)

Katılımcıların bir kısmının (%12.6) veli kavramına yönelik algısı, *koruyan/destekleyen* kategorisinde birleştirilmiştir. Bu kategoride veli; akraba, çoban, muhafız, yavrusu olan kaz, gardiyan, ordu, baba, çocuğuna düşkün metaforlarıyla açıklanmıştır. Bu metaforlara ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

*Ailenizden biri gibidir. Her zaman iyilik yapmak onlarla iyi geçinmek birlik ve beraberlik içerisinde olmak isteriz.* (Akraba metaforu)
*Sürünün her şeyinden sorumludur, veli de öyledir. Çocukların hangi ortamda yetişirse onlara ne öğretirse, sonucunda buna yönelik olduğunu bilir. Kurda bahane aramadan önce tedbirini kendisi almalıdır.* (Çoban metaforu)
*Çocuğunu koruması gerektiğini, iyi bir gelecek vermesi gerektiğini bilir.* (Muhafız metaforu)
*Sürekli koruyan kollayan, bu amaç için her şeyi mubah gören ve saldırıya hazır bir yapıdadır.* (Yavrusu olan kaz)
*Bazen okulla savaşır bazen topraklarını korur, nöbetçi asker görevlendirir; Komutan olur, er olur ceza verir ve kural koyar* (Ordu metaforu)

Katılımcıların yaklaşık onda biri (%9.8) veli kavramına yönelik *sürekli eleştiren/zayıf nokta arayan* şeklinde olumsuz anlam içeren metaforlar üretmişlerdir. Bu kategori altında veli; isyankâr, problem, soda, sırtlan, oyuncak, küçük çocuk ve ejderhaya benzetilmiştir. Bu metaforlara ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

*İyi olursa ustadan kötü olursa çıraktandır. Çocuk iyi yetişirse velinin eseri iyi yetişmezse «ah o öğretmen yok mu o öğretmen?» denilebilen ya da «oğlum iyi bir çocuk..» diye başlayan cümlelerin sahibidir.* (İsyankar metaforu)
*Evdeki sorunlarını her zaman okula yansıtır.* (Problem metaforu)
*İçinden ne çıkacağı belli olmaz; bazen durgun bazen asitli gibidir.* (Soda metaforu)
*Sürekli açık arayan, leşlerle beslenen yapıları vardır.* (Sırtlan metaforu)
*Medyanın, çevrenin etkisiyle acaba nasıl olay çıkarırım diye düşünür.* (Oyuncak metaforu)
*Hep vermeden alan, gayret etmeyen.* (Küçük çocuk metaforu)
*Masallardan gelip öğrenciyi, öğretmeni, idareyi düşman gibi görür. Ehlileştirirsen faydalanırsın, vahşi kalırsa seni yakar.* (Ejderha metaforu)

Veli kavramına ilişkin metafor üreten katılımcıların %8.4'i, veliyi *hesap soran/sorgulayan* olarak değerlendirmiştir. Bu kategori altında; müfettiş, vergi memuru, alacaklı, emanetçi ve kamera metaforları kullanılmıştır. Bu metaforlara ilişkin bazı katılımcılar; "hiç vermez hep ister" (vergi memuru metaforu), "sürekli okulu, öğretmeni ve idareyi gözlemler" (Kamera metaforu) ifadeleriyle açıklamalar yapmıştır. Diğer taraftan veliyi *olan bitene seyirci kalan/katkı vermeyen* olarak gören katılımcılar (%5.63) da bulunmaktadır. Bu katılımcılar veliyi; seyirci, sinemada izleyici, otobüs yolcusu ve gazete okuruna benzetmişlerdir. Veliyi otobüs yolcusuna ($n$ = 1) benzeten bir katılımcı, "şoför onu nereye nasıl götürüyorsa dünyanın sadece kendi gördüğü yerlerden ibaret olduğunu zanneder. Durumu fark edebilmesi için değişik güzergâhlarda çalışan şoförleri de tanıması gerekir" şeklinde açıklama yaparken, sinemada izleyiciye ($n$ = 1) benzeten katılımcı ise "Filmi izler ama yönetmen olmak istemez" diyerek veliye yönelik algısını ortaya koymuştur.

Daha az sıklıkla belirtilse de veliyi *okulun bir aktörü* (%6.6), *çabuk kırılan* (%5.5) ve *işe yaramayan* (%1.1) kategorisi bağlamında değerlendiren katılımcılar olmuştur. Okul müdürlerinin veliye ilişkin kullandığı okul yöneticisi, makine dişlisi ve öğretmen metaforları okulun bir aktörü kategorisinde ele alınmıştır. Bir okul müdürü "benim de çocuklarım var, veli ile okul yöneticisi arasında bir fark yok" ifadeleriyle veliyi bir okul yöneticisi ($n$ = 1) olarak değerlendirmiştir. Okul müdürlerinin veliye ilişkin kullandığı nazlı gelin ve yumurta metaforları çabuk kırılan kategorisinde ele alınmıştır. Bir okul müdürü "ne yapılanı güzel görür ne de güzel şeylerin yapılması için katkı verir" diyerek veliyi nazlı bir geline ($n$ = 1) benzetmiştir. Veliyi işe yaramayan olarak gören katılımcılar ise, veli için hiçbir şey ($n$ = 1) ve apandisit ($n$ = 1) metaforlarını kullanmışlar ve sırasıyla bu algılarını "hiçbir şeye benzemez" ve "ne işe yaradığı bilinmez" ifadeleriyle açıklamışlardır.

**Tartışma ve Sonuç**

Bu araştırmada okul müdürlerinin okula, öğretmene, öğrenciye ve veliye ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Okul müdürlerinin kullandığı her bir metafor; okul müdürlerinin ilgili kavramlara yönelik bakış açılarını yansıtması ve düşünce yapılarının daha iyi anlaşılmasını olanaklı kılması bakımından büyük önem arz etmektedir.

Araştırma bulguları bağlamında okul müdürlerinin okulu daha çok bir *sevgi ve dayanışma yeri* olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Bu yönüyle okul özellikle aile ortamına benzetilmektedir. Okula ilişkin metaforik algılarda okulun bireye şekil veren bir yer, yaşamın kendisi, canlı bir organizma, büyüme ve olgunlaşma yeri, iş ve çalışma merkezi, bilgi ve aydınlanma yeri, kaotik bir yer ve disiplin ve kontrol yeri olarak algılandığı da görülmektedir. Okula ilişkin üretilen metaforik algılar birlikte ele alındığında okula farklı görev veya sorumlulukların yüklendiği söylenebilir. Bu bağlamda okulun klasik bir örgüt gibi algılanamayacağı, Sergiovanni'nin (2001) okula

ilişkin ürettiği topluluk metaforunun okulu daha iyi tanımlayan bir benzetim olduğu söylenebilir. Araştırma bulgularını destekler nitelikte Baker (1991) çalışmasında okul için genel kapsamlı dört metafordan bahsetmektedir. Bunlar; okulun disiplinli bir üretim sistemi olarak açıkladığı "şirket" metaforu; öğrenciyi ve okul çalışanlarını duygusal açıdan güvenli ve tutarlı bir sosyal mekânda saygıyı hak eden bireyler olarak gören "aile" metaforu; sevinç ve heyecanın kutlandığı bir topluluk olarak açıkladığı "panayır" metaforu ve açık diyalog ve araştırmanın olduğu genel bir toplanma yeri olarak açıkladığı "forum" metaforudur. Ayrıca öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin "okullarını" nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmayı amaçlayan Balcı (1999) çalışmasında, ilköğretim okullarının temel işlevlerinin bakım, bilgi aktarımı ve gençlerin yetiştirilmesi olduğu sunucuna ulaşmıştır.

Sergiovanni (2001) okulun, sorumluluklarını bilen bir topluluk gibi algılanmasının onu daha üretken bir yer yapacağını; okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler için okulu daha değerli kılacağını; öğretmen, aile ve öğrencilerin birbirleriyle ve okulla bağlantılı olmaları ihtiyacını karşılayacağını; okulda ortak yararın odak noktası olmasını sağlayacağını; öğrenciler için fırtınalı bir denizde, onların koşulsuz ve şartsız kabul edildiği sağlam bir liman temin edeceğini; öğrenmeyi daha çok teşvik edeceğini ve okulda sağlıklı ilişkilerin kurulması ve sorumlulukların yerine getirilmesine katkı sağlayacağını iddia etmektedir. Beck (1999), okula ilişkin topluluk algısının bireylerin zihninde karmaşık ve dinamik imgeler oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu imgeler ontolojik, psikolojik, davranışsal, yapısal, politik veya etik metaforlar olabilmektedir. Bu araştırmada okula ilişkin üretilen metaforlar incelendiğinde okula ilişkin benzer zihinsel imgelerin üretildiği söylenebilir. Okulun bir canlıya benzetilmesinin ontolojik; sevgi ve dayanışma yeri olarak görülmesinin psikolojik; iş ve çalışma merkezi olarak görülmesinin yapısal; bireyi şekillendiren bir yer olarak görülmesinin politik; kaotik bir yer olmasının etik yönlerinin olduğu ileri sürülebilir.

Hofstede (1980) ulusal kültür sınıflaması çalışmasında genelde Doğu özelde ise Türk toplumunun "kolektivist/toplulukçu" bir kültürel yapıya sahip olduğunu ileri sürmektedir. Toplulukçu toplumlarda, bireyin bir aileye, topluluğa veya gruba ait olmak ve bu oluşumların amaçlarını benimsemek önemlidir (Şişman, 2007). Bu kültürlerde; dostluk, akrabalık, hemşehrilik, aynı ideolojik siyasi yapıdan olmak değerli görülmektedir. Okul müdürlerinin okulu *sevgi ve dayanışma yeri* olarak görmeleri toplulukçu kültür yapısının bir gereğidir. Okul müdürlerinin temel varsayımlarını, düşüncelerini incelemek ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunabilmek için içerisinde bulunan kültürel dinamikleri dikkate almak gereklidir. Bu sebeple okulu bir aile ve ev olarak değerlendiren okul müdürlerinin bu düşünceleri daha anlamlı olacaktır.

Saban'ın (2008) ilkokul öğrencileri, öğretmenler ve öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği metafor çalışmasında da okula ilişkin benzer metaforların üretildiği görülmektedir. Bu sonuç, okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci veya öğretmen adaylarında okula ilişkin benzer zihinsel imgelerin olduğunu göstermektedir. Ayrıca Yılmaz (2011) okul

yöneticileri ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumu açıklamada en fazla organizma metaforundan yararlandıkları sonucuna varmıştır. İnsan ihtiyaçlarının önemsendiği bir örgüt modeli çizen organizma metaforuna göre, örgüt üyelerinin fizyolojik, psikolojik ve sosyal ihtiyaçları önemli görülmektedir. Organizma metaforuna benzetilen örgütlerde, informel insan ilişkilerinin geliştirilmesine ve örgütün çalışanlarının ihtiyaçları ile örgütün ihtiyaçlarının bütünleştirilmesine vurgu yapılmaktadır.

Araştırma kapsamında cevap aranan bir diğer soru, okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik metaforik algılarının ne şekilde olduğudur. Araştırma bulgularından öğretmenin sıklıkla *koruyan/gözeten bir kişi* olarak tanımlandığı görülmektedir. Öğretmen, bunun yanı sıra şekil veren, aydınlatan, üreten, rol model olan bir kişi olarak da tasvir edilmektedir. Bu bulgu kültürel dinamiklerin okul müdürlerinin varsayımlarını ve düşüncelerini etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Toplulukçu bir kültür yapısına sahip ülkemizde (Hofstede, 1980) okulun bir aile veya eve benzetilmesinin yanı sıra öğretmenlerin *koruyan ve gözeten bir anne-baba* olarak görülmesi doğaldır. Bununla birlikte araştırmalarda Türk toplum yapısında "paternalist (babacan)" yapıya sahip yöneticilerin varlığı dikkat çekmektedir. Bu tip yöneticinin temel düşüncesi, çalışanlarının her türlü sorunlarına çözüm aramak ve onların sevgi ve saygısını kazanmaktır. Ailenin babadan beklediklerine benzer biçimde çalışanların da yöneticilerden toplumun refah ve huzurunu sağlamak ve onları koruyup ve kollamak gibi beklentileri vardır. Paternalist yöneticiler, çalışanlarına bir baba şefkatiyle yaklaşarak onların tüm ihtiyaçlarıyla ilgilenirler. Bu bakış açısından yola çıkarak okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik koruyan gözeten bir anne-baba şeklindeki görüşlerinin kendilerinde olan "babacan yönetici" anlayışının bir yansıması olabilir. Bu sebeple öğretmenleri; öğrencileri koruyup kollayan ve onların tüm ihtiyaçlarını karşılayan bir anne-baba olarak değerlendirmektedirler. Öğretmenlere ilişkin üretilen metaforların genellikle olumlu metaforlar olduğu görülmektedir. Ancak bazı okul yöneticileri öğretmeni çıkarına düşkün bir kişi olarak görürken, bazıları onu görev adamı veya satıcı olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmeni çıkarına düşkün biri olarak tanımlamanın üzerinde düşünülmesi gereken bir konu olduğu söylenebilir. Bu tür bir zihinsel imgenin, okulu sorumluluklarını bilen bir topluluk olarak görme anlayışıyla uyuşmadığı söylenebilir. Sergiovanni (2001) okullarda tüm bağlantıların topluluk temelli olmadığını, bazı bağlantıların rasyonel bağlantılar olabileceğini ifade etmektedir. Rasyonel bağlantılarda seçenekler arasında mantıksal bir tartım yapılmakta, en az maliyetle en çok fayda getiren seçenekler temel güdüleyici kaynak olmaktadır. Topluluk temelli bağlantılar ise genellikle kültürel bağlantılardır. Bu tür bağlantılarda vurgu sözleşmelere değil; sadakate, ortak amaçlara ve duygulara yönelik yapılmaktadır (Sergiovanni, 2001). Aday öğretmenlerin öğretim rollerine ilişkin ürettikleri metaforların incelendiği çalışmada (Marshall, 1990), katılımcıların çoğunluğu öğretmeni; eğitimci, disiplin edici (polis, bekçi, diktatör vb.), yönetici olarak betimlemiştir. Ayrıca komedyen, şarap üreticisi, yastık, ahtapot, kablo, dekatlon gibi metaforların da kullanıldığı ifade edilmektedir. Saban (2004) tarafından sınıf öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen çalışmada ise, öğretmen adaylarının

"öğretmen" kavramına ilişkin 54 metafor ürettikleri belirtilmiş ve bu metaforlar ortak özellikleri bakımından belirli kategoriler altında toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun öğretmeni "bilginin kaynağı ve aktarıcısı" olarak değerlendirdiğini ortaya çıkarmaktadır. Bu araştırma bulgusu okul müdürleri ile öğretmen adaylarının öğretmen kavramına yönelik benzer algısının olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin kendi rollerini nasıl algıladıklarının incelendiği bir diğer çalışmada (Guerrero ve Villamil, 2002) ise; katılımcıların büyük çoğunluğunun kullandığı metaforların bilgi aktarıcı, değişim ajanı, büyütücü ve sanatçı gibi öğretmenin geleneksel rollerini ortaya koyan metaforlar olduğu ileri sürülmektedir. Ekiz ve Koçyiğit (2013), sınıf öğretmenlerinin öğretmen kavramına ilişkin metaforik algılarını incelediği çalışmasında; en fazla "yetiştirici ve geliştirici öğretmen" teması altında metafor üretildiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma bulgularıyla paralel olarak Cerit (2008), öğretmen kavramına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin sahip oldukları algıları metaforlar kullanılarak analiz ettiği araştırmasında, öğretmenin bilgi kaynağı ve dağıtıcısı, anne/baba, arkadaş, rehber ve çevresini aydınlatan kişi olarak düşünülmektedir. Bu doğrultuda, araştırma bulgularının ilgili alanyazın ile benzerlik gösterdiği ve okul müdürlerinin öğretmen kavramına ilişkin genellikle olumlu bir algıya sahip olduğu ifade edilebilir.

Okul müdürlerinin öğrencilere ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde bu metaforların şekil verilen/bilgi yüklenen bir kişi, bakıma/korunmaya muhtaç bir kişi, okulun nihai amacı, kendisine görev verilen kişi, yola çıkan/yolunu arayan kişi ve umursamaz bir kişi kategorilerinde toplandığı görülmektedir. Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmene ilişkin üretilen metaforlar ile öğrenciye ilişkin üretilen metaforlar arasında karşılıklı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğretmeni şekil veren, aydınlatan, yol gösteren bir kişi olarak gören okul yöneticilerinin öğrenciyi de şekil verilen, bilgi yüklenen yolunu arayan bir kişi olarak görmelerinin tutarlı bir durumu yansıttığı söylenebilir. Benzer şekilde öğretmeni koruyan gözeten bir kişi olarak görmenin, öğrenciyi de bakıma/korunmaya muhtaç bir kişi olarak görmeyi gerektirdiği söylenebilir. Saban (2009) "öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler" isimli çalışmasında öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar, ortak özelliklerine göre 11 kavramsal grupta toplanmıştır. Araştırma bulgularının Saban'ın (2009) öğrenciye ilişkin üretilen kavramsal kategorilerle benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Son olarak okul müdürlerinin veliye ilişkin ürettikleri metaforlar, farklı kavramsal kategorilerde toplanmaktadır. Bu durum okul müdürlerinin velileri farklı şekillerde algıladıklarını göstermektedir. Kimi okul yöneticileri veliyi hizmetten yararlanan bir kişi, bir müşteri gibi değerlendirirken, kimisi ise tam tersi bir algıya sahip olarak veliyi patron, işveren veya mal sahibi gibi değerlendirmişlerdir. Bazı okul müdürleri çocuğuna olan düşkünlüğüyle veliyi koruyan, destekleyen bir kişi olarak görürken bazıları ise onu işe yaramayan veya olan bitene seyirci kalan bir kişi olarak tanımlamışlardır.

Kimi okul yöneticisi veliyi okulun bir aktörü olarak algılarken, kimisi ise onu sürekli eleştiren, zayıf nokta arayan veya hesap soran, sorgulayan bir kişi olarak algılamışlardır. Her ne kadar bazı okul müdürleri veliyi okulun bir aktörü olarak görse de bazılarının veliyi sürekli şikâyet eden, eleştiren, sorgulayan veya bir müşteri gibi hareket eden bir kişi olarak algılaması, onu işe yaramaz bir kişi olarak görmesi üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Bazı okul müdürlerinin, veliyi okula etki eden temel bir paydaş olarak görmediği anlaşılmaktadır. Bu durum mesleki bir öğrenme topluluğu olması gereken okulun, veli ile bütünleşmek için daha etkin çalışmalar içerisinde bulunmasını gerektirmektedir. İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin öğrenci velilerine ilişkin algılarının incelendiği çalışmada (Ünal, Yıldırım ve Çelik, 2010), müdür ve öğretmenlerin velilerinin bir bölümünü çocuklarının eğitim öğretimine ilişkin olarak; bilinçsiz, ilgisiz, çocukları için neyin iyi olduğunu bilmeyen, okulla yeterince işbirliği yapmayan ve içgüdüsel olarak çocuklarını koruma davranışı gösteren kişiler olarak algıladıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularıyla benzerlik gösteren bu bulgular, okul müdürlerinin velileri öğrenci öğrenmesi ve okul gelişimi faaliyetlerine gerekli desteği vermeyen etkisiz paydaşlar olarak ele aldıklarını göstermektedir. Aynı zamanda Lambert'in (2003) liderlik kapasitesi için tanımladığı beceri temelli ve geniş tabanlı katılım boyutları göz önüne alındığında velinin aktif bir paydaş olarak görülmemesi geniş katılımın göz ardı edildiğini ortaya koymaktadır. Okul müdürlerinin velilerle daha çok iletişim kurması, iş birliği içerisinde bulunması, alınacak kararlarda görüşlerine başvurması ve daha sık iş birliği içerisinde olması okul müdürlerinin velilere yönelik zihinsel algıların iyileşmesine katkı sağlayabilir.

Sonuç olarak okul müdürlerinin okula, öğretmene, öğrenciye ve veliye yönelik farklı metaforik algıları bulunmaktadır. Bu metaforlar genel olarak incelendiğinde, okul müdürlerinin okula, öğretmene ve öğrenciye yönelik olumlu; veliye yönelik olumsuz bir algısı olduğu görülmektedir. Bu durumun oluşmasında, çeşitli unsurların (kültür, geçmiş yaşantılar, toplum varsayımları vs.) etkili olduğu düşünülmektedir, ancak belki de kültürel dinamikler en belirleyici unsur olarak değerlendirilebilir. Okul müdürlerinin temel varsayımları ve düşünceleri, kendisini kuşatan kültürel kodlar içerisinde incelemek daha anlamlı olacaktır. Bu nedenle liderlik davranış örüntülerini kavrayabilmek ve çözümleyebilmek için kültürün temel karakteristiklerinin incelenmesinde yarar bulunmaktadır. Toplumsal kültür, yöneticilerin ve çalışanların duygu, düşünce ve davranışlarını etkileyen önemli etkenler arasında yer almaktadır. Ulusal kültür sınıflamasını gerçekleştirdiği çalışmasında Hofstede'e (1980) göre Türkiye, belirsizlikten kaçınma düzeyi ve güç mesafesinin yüksek olduğu, aynı zamanda toplulukçu kültürel özelliklerin ön planda olduğu bir ülkedir. Türk örgüt yapısında herhangi bir gruba ait olma, grup normları, otorite figürler, babacan yönetici anlayışı, düşük risk alma gibi kültürel nitelikler başat değerlerdir. Bu yönüyle örgüt içerisinde hiyerarşik ve merkezi bir örgüt yapısı; risk almaktan ve belirsizlikten kaçınan ve grup normlarının ön planda tutulduğu bir anlayış egemendir. Bu bağlamda okul müdürlerinin okula, öğretmene, öğrenciye ve veliye yönelik varsayımlarının içerisinde bulunduğu kültürel dinamiklere göre çözümlenmesi ve buna yönelik çıkarımlarda bulunulması gerekmektedir.

## Kaynaklar

Aykaç, N., & Çelik, Ö. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim, 39*(173), 328-340.

Baker, P. J., (1991). Metaphors of mindful engagement and a vision of beter schools. *Educational Leadership, 48*(6), 32-35.

Beck, L. G. (1999). Metaphors of educational community: An analysis of the images that reflect and influence scholarship and practice. *Educational Administration Quarterly, 35*(1), 13-45.

Bell, D. R. (2005). Environmental learning, metaphors and natural capital. *Environmental Education Research*, *11*(1), 53-69.

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.

Cerit, Y. (2008). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, *33*(147), 3-13.

Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21*(2), 269-283.

Döş, İ. (2010). Aday öğretmenlerin müfettişlik kavramına ilişkin metafor algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(3), 607-629.

Ekiz, D., & Koçyiğit, Z. (2013). Sınıf öğretmenlerinin "öğretmen" kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *21*(2), 439-458.

Ekvall, G., & Ryhammar, L. (1998). Leadership style, social climate and organizational outcomes: A study of a Swedish University College. *Creativity and Innovation Management, 7*(3), 126-130.

Grady, N., Fisher, D., & Fraser, B. (1996). Images of school through metaphor development and validation of a questionnaire. *Journal of Educational Administration*, *34*(2), 41-53.

Guerrero, M. C. M., & Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ELS teaching and learning. *Language Teaching Research*, *6*(2), 95-120.

Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, *38*(169), 126- 141.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998) Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement, 9*(2), 157-191.

Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. USA: SAGE.

Inbar, D. E. (1996). The free educational prison: Metaphors and images. *Educational Research*, *38*(1), 77-92.

Koene, B. A., Vogelaar, A. L., & Soeters, J. L. (2002). Leadership effects on organizational climate and financial performance: Local leadership effect in chain organizations. *The Leadership Quarterly*, *13*(3), 193-215.

Lakoff, G., & Johnson, M. (2005). Metaforlar hayat, anlam ve dil (Çev. G. Y. Demir). Ankara: İthaki

Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Marshall, H. H. (1990). Metaphor as an instructional tool in encouraging student teacher reflection. *Theory into Practice*, *29*(2), 128-132.

Morgan, G. (1980). Paradigms, metaphors and puzzle solving in organization theory. *Administrative Science Quarterly*, *25*(4), 605-622.

Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. (Çev: G. Bulut). İstanbul: MESS Yayınları.

Örücü, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk eğitim sistemine yönelik metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *20*(3), 327-358.

Saban, A. (2004). Prospective classroom teachers' metaphorical images of selves and comparing them to those they have of their elemantery and cooperating teachers. *International Journal of Educational Development*, *24*(6), 617-635.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *14*(3), 459-496.

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(2), 281-326

Saban, A., Koçbeker, B. N., & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *6*(2), 461-522.

Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership: What's in it for Schools?*. London: Routledge Falmer.

Şişman, M., & Turan, S. (2004). Örgütsel semboller ve eğitimde sembolik liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (37), 96-117.

Tortop, H. S. (2013). Öğretmen adaylarının üniversite hocası hakkındaki metaforları ve bir değerlendirme aracı olarak metafor. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *3*(2), 153-160.

Ünal, A., Yıldırım, A., & Çelik, M. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 261-272.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin.

Yılmaz, S. (2011). İlköğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin çalıştıkları kuruma yönelik örgütsel metafor algıları (Kastamonu ili örneği). Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

Zembat, R., Tunçeli, H. İ., & Akşin, E. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının "okul yöneticisi" kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1*(2), 446-459.

# EĞİTİMCİLERİN PROJE HAZIRLAMA VE YÜRÜTME SÜREÇLERİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARIN ARAŞTIRILMASI- ELAZIĞ İLİ ÖRNEĞİ

**Murat YILDIZ***
**İlhan MAKİNİST****
**Ceyda AKILLI*****

**Öz:** Günümüzde eğitim dünyasında yaşanan gelişmeler öğretmenleri klasik ve ezberci yöntemlerden uzaklaştırarak, çağdaş yöntemleri kullanmaya yönlendirmiştir. Bu doğrultuda eğitimciler çeşitli projeler hazırlayarak öğrencileri araştırmaya, sorgulamaya, özgün ürünler ortaya çıkarmaya teşvik etmektedir. Ayrıca okul yöneticileri ve öğretmenler eğitim odaklı sorunların çözümünde aktif rol alarak, orta veya uzun vadeli projeler üretmişlerdir. Okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından gerçekleştirilen proje hazırlama ve yürütme süreçleri eğitime çağdaş ve özgün boyutlar kazandırmasına rağmen; bu süreçte eğitimciler çeşitli sorunlarla karşılaşabilmektedir.

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda proje hazırlama ve yürütme süreçlerinde karşılaşılan sorunların araştırılmasıdır. Araştırmanın örneklemini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkezinde görev yapan tüm öğretmenler arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemine göre seçilen toplam 2000 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin, proje hazırlama ve yürütme süreçlerinde karşılaştıkları sorunları belirleyebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Proje Hazırlama ve Yürütme Anketi" kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde, frekans ve yüzdelerden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen en önemli sonuç; yöneticilerin projelere gerekli maddi desteği sağlamamaları ve projeler hakkında yeterli bilgilendirmelerin yapılmamasıdır.

**Anahtar Sözcükler:** Proje, Öğretmen, Sorunlar

* AR-GE Birimi öğretmeni, Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü.

** Strateji Geliştirme Bölümü Şube Müdürü, Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü.

*** AR-GE Birimi öğretmeni, Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü.

# INVESTIGATING THE PROBLEMS ENCOUNTERED BY EDUCATORS DURING PROJECT PREPARATION AND IMPLEMENTATION PROCESSES- SAMPLE OF ELAZIĞ

**Murat YILDIZ***
**İlhan MAKİNİST****
**Ceyda AKILLI*****

**Abstract**

Nowadays the developments of educational world have alienated teachers from classical and rote-learning methods and stimulated them to use contemporary methods. In this direction, educators lead students to research, inquire and create original products. Moreover, school managers and teachers produce medium or long term projects taking active role in solving education-centered problems, Although the project preparation and implementation processes carried out by school managers and teachers attribute modern and original dimensions to the education; educators may encounter with different problems during these processes.

The aim of the study is to determine the problems that teachers encounter with during project preparation and management processes according to the teachers' views. The sample of the study consists 2000 teachers who were on duty in the city of Elazığ during 2016-2017 educational year and who were chosen according to simple random sampling. In order to determine the problems that teachers have during project preparation and management processes, "Project Preparation and Management Survey" developed by the researcher was used. During the data analysis, frequencies and percentages were taken into account. The most important results of the study are the facts that managers do not give financial support sufficiently and the teachers are not given information about projects adequately.

**Keywords:** Project, Teachers, Problems

* Teacher, R&D Department, Elazığ Provincial Directorate of National Education.

** Strategy Development Department Manager, Elazığ Provincial Directorate of National Education.

*** Teacher, R&D Department, Elazığ Provincial Directorate of National Education.

## Giriş

Günümüzde ülkelerin kalkınması, toplumsal istihdamın sağlanması, sosyo-kültürel zenginliğin artırılması, bireylerin kişisel gelişimlerini tamamlamaları konularında eğitim, oldukça önemli bir role sahiptir. Eğitim, bireyin sosyal hayata hazırlanması amacıyla onun gerekli bilgi, beceri ve tutum kazanmasına ve kişiliğini geliştirmesine yardım etme sürecidir (Taymaz, 1997). Eğitim dünyası; teknolojik, politik, sosyal ve ekonomik gelişmelerden etkilenmekte ve yeni gereksinimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu gereksinimler eğitim dünyasının geleneksel ve ezberci yöntemlerden uzaklaşarak; akla ve bilime dayanan, eleştirel düşünmeyi ve araştırmayı destekleyen yöntemlere yönelmesine yol açmıştır. Bu yöntemlerin başında eğitim projeleri gelmektedir. Eğitim amaçlı hazırlanan projeler hem öğretmen ve öğrencilerin birlikte araştırarak, sorgulayarak özgün ürünler oluşturmalarına imkan sağlamakta, hem de eğitimcilerin mevcut sorunlara alternatif çözüm önerileri geliştirebilmelerine yardımcı olmaktadır.

Proje, tasarı geliştirme anlamına gelen bir kavramdır (Yeğin, 1978). Katz ve Chard (1989)'a göre proje, özel bir konuda derin ve kapsamlı şekilde çalışmaktır. Proje çalışmaları, hazırlık aşaması, uygulama aşaması ve değerlendirme olmak üzere üç ana süreçten oluşmaktadır. Hazırlık aşamasında proje ekibi oluşturulur, mevcut durum belirlenerek sorun ve ihtiyaç analizleri gerçekleştirilir. Proje fikri net bir şekilde ortaya konur, amaçlar ve hedefler belirlenir ve proje metin haline dönüştürülür. Bütçe oluşturularak, maliyetin hangi kaynaklardan sağlanacağı belirlenir. Uygulama aşamasında proje faaliyetleri gerçekleştirilir, veriler toplanır, raporlar kayıt altına alınır. Projenin yaygınlaştırılması ve görünürlüğü sağlanır. Değerlendirme aşamasında ise projenin amaç ve hedeflerine ne derecede ulaştığı belirlenmeye çalışılır. Projelerin kaliteli olması, amacına hizmet edebilmesi ve profesyonel bir şekilde uygulanabilmesi için Proje Döngüsü Yönetimi'nden faydalanılmaktadır. Proje döngüsü yönetimi proje fikrinin belirlenmesi, proje formülasyonu, ön- değerlendirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır ve bir döngü halinde kendini tekrarlamaktadır. Mantık Çerçeve Matrisi ve Grantt Şeması gibi teknikler de projelerin uygulanmasını kolaylaştıracak teknikler arasında yer almaktadır. Projeler hazırlanma amaçlarına göre çeşitli gruplara ayrılmaktadır.

Eğitim ortamlarında gerçekleştirilen projeler deney tabanlı, somut ürün hazırlamaya dayalı, uygulama ağırlıklı, gelişim odaklı projeler olarak sınıflandırılabilir. Eğitim dünyasında öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlaması, eğitim sorunlarına çözüm bulması, farklı zeka ve yaş grubuna ait öğrencilerine hitap edebilmesi; öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine aktif bir şekilde katılması, somut ürünler oluşturması ve derslere olan motivasyonlarının artması için proje çalışmalarında bulunulmaktadır. Proje yaklaşımı sayesinde eğitim kurumları çağdaş, yenilikçi ve gelişime açık ortamlara dönüşmektedir. Proje yaklaşımı öğrenilen konuların günlük yaşama etkisini belirgin bir şekilde ortaya koyan, güdülemenin en yüksek düzeyde olduğu bir öğrenim yaklaşımıdır (Saçlı, 2004). Özellikle 21. yüzyıl eğitim dünyasında bireylerin

sahip olması gereken yaratıcılık, analitik düşünme, aktif katılım gibi beceriler proje faaliyetleri sayesinde kazandırılmaktadır. Öğrenciler ve öğretmenler proje çalışmaları sayesinde edindikleri becerileri günlük hayatlarına transfer edebilmekte ve bu becerilere sahip olmanın faydalarını görebilmektedirler. Proje çalışmalarının eğitimci ve öğrencilere sağladığı yararların yanı sıra, işbirliğine dayanan aktiviteler barındırdığı için kolektif anlamda kişisel gelişim ve etkili öğrenme yönünden çeşitli faydalar da sağlamaktadır. Takım ruhu içerisinde çalışma, işbirliğinde bulunma, ortak karar alma, eş zamanlı hareket edebilmek gibi grup içerisinde geliştirilecek beceriler de proje faaliyetleri sayesinde kazanılmaktadır. Proje çalışmalarının amacı işbirliği içinde çalışan, analitik düşünebilen ve farklı çözüm yolları üretebilen, ortaya bir ürün koyabilen ve bu amaç doğrultusunda araştırma yaparak bilgi edinen, elde ettiği bilgileri doğru ve sistematik bir şekilde sentezleyebilen bireyler yetiştirmektir (Çiftçi ve Sünbül, 2005).

Eğitim ortamları, proje çalışmaları sayesinde bilginin olduğu gibi kabul edildiği değil; işlenerek yeni bilgiler üretildiği bilim merkezleri haline gelmektedir. Öğretmen merkezli sınıflar; öğretmenin rehberi olduğu öğrenci merkezli sınıflar haline dönüşmektedir. Proje hazırlama ve uygulama aşamaları; disiplinler arası yaklaşımı içinde barındıran, öğrencilerin ilgi ve isteklerini artıran, öğrenmeyi anlamlı hale getiren, karar vermeyi, öz değerlendirmeyi sağlayan süreçlerdir (Solomon, 2003; Yavuz, 2006; Emrahoğlu ve Çıbık, 2008).

Proje çalışmaları yaparak- yaşayarak öğrenme yöntemlerinden bir tanesi ve en önemlisidir. Öğrenci ve eğitimciler bilgi oluşturma sürecinde aktif rol alarak bilgiler kalıcı hale gelmektedir. Proje hazırlama ve uygulamanın öğrenim süreçleri içerisinde kullanılması ile ilgili yapılan çalışmalardan alınan sonuçlara bakıldığında öğrencilerde iletişim kurma, planlı çalışma, problemlere çözüm yolları üretme, karar verme gibi çeşitli becerilere sahip oldukları ve kazandıkları bu becerileri hayat boyu devam ettirmeye çalışmanın yanında, motivasyon düzeylerinin ve özgüvenlerinin arttığı gözlenmiştir (Thomas, 2000; Erktin, Özkan ve Balcı, 2005).

Eğitim ortamlarında oldukça önemli katkıları olan projelerin hazırlanması, uygulanması ve öğrencilerin proje çalışmalarında yer almaya teşvik edilmesi konularında öğretmenlere önemli bir rol düşmektedir. Eğitim sorunlarına çözüm bulacak, yeni bilgiler üretecek, yenilikçi nesiller yetiştirmeye yardımcı olacak projelerin üretilmesi; profesyonellik ve tecrübe isteyen bir süreç olmakla birlikte bu süreç eğitimcilerin sorumluluğu altındadır. Bu süreci etkili ve verimli bir şekilde geçirebilmek için mesleki ve teknik anlamda yeterliliğe sahip olmak gerekmektedir. Bu yeterlilik projeler konusunda alınan kaliteli eğitimlere ve deneyimlere bağlıdır. Öğretmenlerin proje hazırlama ve yürütme teknikleri konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Böylece uzun, yorucu ve meşakkatli bir süreç olan proje hazırlama ve yürütme süreçlerinde karşılaşılan problemler aşılabilmektedir. Ülkemizde yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin bu konuda pek fazla bilgiye sahip olmadıkları ve öğrencileri bu konuda fazla yönlendiremedikleri görülmektedir (Korkmaz ve Kaptan, 2002). Baki ve Bütüner

(2009) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Eğitim-öğretim alanında hazırlanan ve yürütülen projelerin nicelik ve nitelik bakımından artması, öğretmenlerin bu süreçte karşılaşacağı problemleri yılmadan, etkili bir şekilde çözebilmesi ve bu problemleri avantaja dönüştürebilmeleri ile doğru orantılıdır.

Eğitim projelerinden istenilen verimin alınabilmesi için, eğitimcilerin proje hazırlama ve yürütme süreçlerinde karşılaştıkları problemler belirlenmeli ve bu problemlere yönelik çözüm önerileri sunulmalıdır. Bu çalışma, Elazığ ilinde görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri ortaya çıkararak, çözüm önerileri bulabilmeyi ve bu sayede var olan problemlerin en aza indirgenmesini amaçlamaktadır. Yaşanılan problemleri detaylı bir şekilde ele alabilmek için bireysel boyut, mesleki boyut, meslektaş boyutu, yönetici boyutu ve yeterlilik boyutu olmak üzere beş farklı boyut belirlenmiş ve problemler bu boyutlara göre sınıflandırılmıştır.

**Örneklem**

2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Elazığ il merkezinde resmi okullarda toplam 5692 okul yöneticisi ve öğretmen görev yapmaktadır. Bu kişiler arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemine göre seçilmiş olan toplam 2000 öğretmen çalışmaya dâhil edilmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

| | | f | % |
|---|---|---|---|
| **Cinsiyet** | Kadın | 915 | 45.8 |
| | Erkek | 1085 | 54.2 |
| **Mesleki Kıdem** | 0-5 | 345 | 17.3 |
| | 6-10 | 351 | 17.5 |
| | 11-15 | 319 | 16.0 |
| | 16-20 | 427 | 21.4 |
| | 21+ | 558 | 27.8 |
| **Eğitim Durumu** | Ön lisans | 116 | 5.7 |
| | Lisans | 1633 | 81.7 |
| | Yük. Lisans | 239 | 12.0 |
| | Doktora | 12 | 0.6 |
| **Okuldaki Görevi** | Yönetici | 194 | 9.7 |
| | Öğretmen | 1806 | 90.3 |
| Çalıştığı Kurum Türü | Anaokulu | 56 | 2.8 |
| | İlkokul | 828 | 41.4 |
| | Ortaokul | 564 | 28.2 |
| | Lise | 511 | 25.5 |
| | Diğer | 41 | 2.1 |

2000 öğretmene uygulanan "Proje Hazırlama ve Yürütme Anketi" nde yer alan 5 kişisel bilgiye ilişkin sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir ve elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

• 2000 öğretmenin % 54.2 (1085 kişi)'si erkek, % 45.8 (915 kişi)'i kadındır.

• Öğretmenlerin; %17.3 (345 kişi)'si 0-5 yıl, %17.5 (351 kişi)'si 6-10 yıl, %16.0 (319 kişi)'i 11-15 yıl, % 21.4 (427 kişi)'si 16-20 yıl ve %27.8 (558 kişi)'u 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

• % 5.7 (116 kişi)'sı ön lisans, % 81.7 (1633 kişi)'i lisans, % 12.0 (239 kişi)'si yüksek lisans ve %0.6 (12 kişi)'i doktora eğitimine sahiptir.

• Bulundukları okulda öğretmenlerin % 9.7 (194 kişi)'si yönetici, % 90.3 (1806 kişi)'ü öğretmen olarak görev yapmaktadırlar.

• % 2.8 (56 kişi)'i anaokulu, % 41.4 (828 kişi)'ü ilkokul, % 28.2 (564 kişi)'si ortaokul, % 25.5 (511 kişi)'i lise, % 2.1 (41 kişi)'i diğer kurumlarda çalışmaktadırlar.

***Veri Toplama Araçları***

Veri toplama aracının hazırlanmasında, öncelikle ilgili yerli kaynaklardan faydalanılarak literatür taraması yapılmıştır. Yapılan benzer çalışmalardaki anket soruları incelenip gerekli olan soru havuzu hazırlanmıştır.

Öğretmenlerin proje hazırlama ve yürütme süreçlerinde karşılaşmış oldukları sorunları ortaya koyabilmek için nicel veri toplama aracı kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı için araştırmacı tarafından öğretmenlere uygulanmak üzere, "Proje Hazırlama ve Yürütme Anketi" hazırlanmıştır. Anketin hazırlanması sürecinde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapmakta olan öğretim görevlilerinden uzman görüşü alınmıştır.

Anketin aksayan yönlerinin giderilmesi ve eksikliklerinin görülmesi amacıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, beş adet demografik bilgi yer alırken ikinci bölümde ise öğretmenlerin proje hazırlarken ve uygularken yaşamış oldukları problemleri ortaya koyabilmek amacı ile 20 adet soruya yer verilmiştir. Anketin ikinci bölümünde yer alan 20 soru; bireysel boyut, mesleki boyut, meslektaş boyutu, yönetici boyutu ve yeterlilik boyutu olmak üzere beş gruba ayrılmıştır.

***Verilerin Çözümlenmesi***

Ölçeğin geliştirilmesinde güvenirlilik ve geçerlilik çalışması için faktör analizi yapılmıştır. Elazığ il merkezinde bulunan toplam 10 okulda görevli 150 öğretmene pilot uygulama yapılmıştır. Deneklere uygulanan likert tipi ölçeğin güvenirlik çalışması için; faktör analizi yapılmış; Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Test'inde KMO= .912 çıkmış olup, ölçeğin Cronbach's Alpha değeri Alpha= .910 olarak bulunmuştur.

Örneklemdeki öğretmenlerin kişisel özellikleri ile ilgili tanımlayıcı istatistiksel analizler için Frekans (f) ve Yüzde Alma (%) teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın tüm istatistiksel analizleri SPSS programında yapılmıştır.

**Bulgular**

Anketin ikinci bölümünde yer alan ve beş gruba ayrılan sorulara ilişkin elde edilen sonuçlar bu kesimde ayrıntılı olarak verilecektir.

***Bireysel Boyut***

Öğretmenlerin, proje hazırlama ve yürütme süreçlerini etkileyen bireysel boyutlu nedenleri belirleyebilmek için veri toplama aracında 4 önermeye yer verilmiştir. 1. Önerme: "Proje hazırlamak ve uygulamak bireysel gelişimime katkı sağlar", 2. Önerme: "Öğrencilere proje hazırlama konusunda rehberlik ederim.", 3. Önerme: "Proje hazırlamaktan ve yürütmekten hiç hoşlanmam", 4. Önerme: "Projelerin yürütülme aşamasında yeni yeteneklerimi keşfederim" şeklindedir. Öğretmenlerin bu önermelere verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Proje Hazırlama ve Yürütme Süreçlerini Etkileyen Bireysel Boyutlu Nedenler Hakkındaki Görüşleri

| | Tamamen Katılıyorum | | Katılıyorum | | Kararsızım | | Katılmıyorum | | Hiç Katılmıyorum | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Önerme | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| **1** | 883 | 44.2 | 910 | 45.4 | 104 | 5.2 | 81 | 4.1 | 22 | 1.1 |
| **2** | 591 | 29.6 | 1142 | 57.1 | 176 | 8.7 | 73 | 3.7 | 18 | 0.9 |
| **3** | 98 | 4.9 | 250 | 12.4 | 302 | 15.1 | 891 | 44.6 | 459 | 23.0 |
| **4** | 446 | 22.3 | 1097 | 54.8 | 294 | 14.7 | 136 | 6.8 | 27 | 1.4 |

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %89.6'sı proje hazırlamak ve uygulamak bireysel gelişimime katkı sağlar (önerme 1), %86.7'si öğrencilere proje hazırlama konusunda rehberlik ederim (önerme 2), %17.3'ü proje hazırlamaktan ve yürütmekten hiç hoşlanmam (önerme 3), %77.1'i projelerin yürütülme aşamasında yeni yeteneklerimi keşfederim (önerme 4) katılıyorum ya da daha üst düzeyde görüş belirtikleri görülmektedir. Öğretmenlerin, proje hazırlama ve yürütme süreçlerini etkileyen bireysel boyut ile ilgili sorulara vermiş oldukları cevaplarda proje hazırlamanın bireysel gelişimlerine katkı sağladıkları ve proje hazırlama konusunda rehberlik yaptıkları önermelerinin diğer önermelere oranla daha etkili olduğunu düşünmektedirler.

*Mesleki Boyut*

Öğretmenlerin, proje hazırlama ve yürütme süreçlerini etkileyen mesleki boyutlu nedenleri belirleyebilmek için veri toplama aracında 4 önermeye yer verilmiştir. 5. Önerme: "Projeler içerisinde yer almak mesleki gelişimime katkı sağlar", 6. Önerme: "Proje hazırlayan meslektaşlarımı özel kabul ederim", 7. Önerme: "Mesleğimin ilerleyen yıllarında proje hazırlamaya devam edeceğim", 8. Önerme: "Proje ekibinde yer aldığım zaman mesleki performansım artar" şeklindedir. Öğretmenlerin bu önermelere verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 3'de yer almaktadır.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Proje Hazırlama ve Yürütme Süreçlerini Etkileyen Mesleki Boyutlu Nedenler Hakkındaki Görüşleri

| | Tamamen Katılıyorum | | Katılıyorum | | Kararsızım | | Katılmıyorum | | Hiç Katılmıyorum | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Önerme** | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** |
| **5** | 782 | 39.1 | 963 | 48.2 | 154 | 7.6 | 80 | 4.0 | 21 | 1.1 |
| **6** | 524 | 26.1 | 919 | 46.0 | 275 | 13.7 | 237 | 11.9 | 45 | 2.3 |
| **7** | 357 | 17.9 | 896 | 44.7 | 560 | 28.0 | 155 | 7.8 | 32 | 1.6 |
| **8** | 537 | 26.8 | 1027 | 51.4 | 258 | 12.8 | 143 | 7.2 | 35 | 1.8 |

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %87.3'i projeler içerisinde yer almak mesleki gelişimime katkı sağlar (önerme 5), %72.1'i proje hazırlayan meslektaşlarımı özel kabul ederim (önerme 6), %62.6'sı Mesleğimin ilerleyen yıllarında proje hazırlamaya devam edeceğim (önerme 7), % 78.2'si proje ekibinde yer aldığım zaman mesleki performansım artar (önerme 8) katılıyorum ya da daha üst düzeyde görüş belirtikleri görülmektedir. Öğretmenlerin, proje hazırlama ve yürütme süreçlerini etkileyen mesleki boyut ile ilgili sorulara vermiş oldukları cevaplarda projeler içerisinde yer almanın mesleki gelişimine katkı sağladığı önermesinin etkili olduğu görülmektedir.

*Meslektaş Boyutu*

Öğretmenlerin, proje hazırlama ve yürütme süreçlerini etkileyen meslektaş boyutlu nedenleri belirleyebilmek için veri toplama aracında 4 önermeye yer verilmiştir. 9. Önerme: "Proje hakkında meslektaşlarımla fikir alışverişinde bulunurum", 10. Önerme: "Proje hazırlama konusunda çok deneyimli meslektaşlarım vardır", 11. Önerme: "Proje yürütmem meslektaşlarım tarafından hoş karşılanmaz", 12. Önerme: "Projelerin hazırlanması aşamalarında ekip çalışması büyük önem taşır" şeklindedir. Öğretmenlerin bu önermelere verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 4'de verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Proje Hazırlama ve Yürütme Süreçlerini Etkileyen Meslektaş Boyutlu Nedenler Hakkındaki Görüşleri

| | Tamamen Katılıyorum | | Katılıyorum | | Kararsızım | | Katılmıyorum | | Hiç Katılmıyorum | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Önerme** | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** |
| **9** | 605 | 30.1 | 1159 | 58.0 | 142 | 7.1 | 79 | 4.0 | 15 | 0.8 |
| **10** | 378 | 18.9 | 875 | 43.6 | 469 | 23.5 | 219 | 11.0 | 59 | 3.0 |
| **11** | 101 | 5.1 | 229 | 11.4 | 339 | 17.0 | 884 | 44.1 | 447 | 22.4 |
| **12** | 929 | 46.4 | 871 | 43.5 | 123 | 6.2 | 59 | 3.0 | 18 | 0.9 |

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %88.1'i Proje hakkında meslektaşlarımla fikir alışverişinde bulunurum (önerme 9), %62.5'i Proje hazırlama konusunda çok deneyimli meslektaşlarım vardır (önerme 10), %16.5'i Proje yürütmem meslektaşlarım tarafından hoş karşılanmaz (önerme 11), %89.9'u Projelerin hazırlanması aşamalarında ekip çalışması büyük önem taşır (önerme 12)katılıyorum ya da daha üst düzeyde görüş belirtikleri görülmektedir. Öğretmenlerin, proje hazırlama ve yürütme süreçlerini etkileyen meslektaş boyutu ile ilgili sorulara vermiş oldukları cevaplarda meslektaşlarıyla projeler hakkında fikir alışverişinde bulundukları ve projelerin hazırlanma aşamasında ekip çalışmasının önemli olduğu önermelerinin etkili olduğu görülmektedir.

***Yönetici Boyutu***

Öğretmenlerin, proje hazırlama ve yürütme süreçlerini etkileyen yönetici boyutlu nedenleri belirleyebilmek için veri toplama aracında 4 önermeye yer verilmiştir. 13. Önerme: "Kurum/okul yöneticileri beni proje hazırlamaya teşvik eder", 14. Önerme: "Proje hazırlama aşamasında, kurum/okul yöneticileri maddi destek sağlar", 15. Önerme: "Kurum/okul yöneticileri, projeler hakkında yeterli bilgiye sahiptir", 16. Önerme: "Yöneticiler, başarılı olan proje sahibi öğretmen ve öğrencileri ödüllendirir" şeklindedir. Öğretmenlerin bu önermelere verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 5'te yer almaktadır.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Proje Hazırlama ve Yürütme Süreçlerini Etkileyen Yönetici Boyutlu Nedenler Hakkındaki Görüşleri

| | Tamamen Katılıyorum | | Katılıyorum | | Kararsızım | | Katılmıyorum | | Hiç Katılmıyorum | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Önerme** | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** |
| **13** | 375 | 18.7 | 891 | 44.5 | 427 | 21.4 | 233 | 11.7 | 74 | 3.7 |
| **14** | 248 | 12.4 | 703 | 35.2 | 557 | 27.8 | 356 | 17.8 | 136 | 6.8 |
| **15** | 260 | 13.0 | 818 | 40.8 | 567 | 28.4 | 272 | 13.6 | 83 | 4.2 |
| **16** | 340 | 17.0 | 896 | 44.7 | 439 | 22.0 | 220 | 11.0 | 105 | 5.3 |

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %63.2'si Kurum/okul yöneticileri beni proje hazırlamaya teşvik eder (önerme 13), %47.6'sı proje hazırlama aşamasında, kurum/okul yöneticileri maddi destek sağlar (önerme 14), %53.8'i kurum/okul yöneticileri, projeler hakkında yeterli bilgiye sahiptir (önerme 15), %61.7'si yöneticiler, başarılı olan proje sahibi öğretmen ve öğrencileri ödüllendirir (önerme 16) katılıyorum ya da daha üst düzeyde görüş belirtikleri görülmektedir. Öğretmenlerin, proje hazırlama ve yürütme süreçlerini etkileyen yönetici boyutu ile ilgili sorulara vermiş oldukları cevaplarda kurum/okul yöneticilerinin proje hazırlama aşamasında maddi destek sağlamadıkları, okul yöneticilerinin projeler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları önermelerinin etkili olduğu görülmektedir. Yöneticiler ile milli eğitim müdürlüğü şube müdürleri, okul müdürleri ve müdür yardımcıları kastedilmektedir.

***Yeterlilik Boyutu***

Öğretmenlerin, proje hazırlama ve yürütme süreçlerini etkileyen yeterlilik boyutlu nedenleri belirleyebilmek için veri toplama aracında 4 önermeye yer verilmiştir. 17. Önerme: "Proje hazırlama ve yürütme alanında kapsamlı bir eğitim almam gerekir", 18. Önerme: "Proje konusunun belirlenmesinde ve yürütülmesinde çok fazla zorlanmam", 19. Önerme: "Uluslararası/ulusal ve yerel tüm projelerden haberdar olurum", 20. Önerme: "Proje uzmanları gerekli bilgilendirmeleri yapar" şeklindedir. Öğretmenlerin bu önermelere verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 6'da yer almaktadır.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin Proje Hazırlama ve Yürütme Süreçlerini Etkileyen Yeterlilik Boyutlu Nedenler Hakkındaki Görüşleri

| | Tamamen Katılıyorum | | Katılıyorum | | Kararsızım | | Katılmıyorum | | Hiç Katılmıyorum | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Önerme** | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** |
| **17** | 472 | 23.6 | 1010 | 50.5 | 237 | 11.8 | 218 | 10.9 | 63 | 3.2 |
| **18** | 213 | 10.7 | 892 | 44.5 | 613 | 30.7 | 236 | 11.8 | 46 | 2.3 |
| **19** | 140 | 7.0 | 608 | 30.3 | 616 | 30.8 | 543 | 27.2 | 93 | 4.7 |
| **20** | 183 | 9.2 | 611 | 30.5 | 499 | 25.0 | 525 | 26.2 | 182 | 9.1 |

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %74.1'i Proje hazırlama ve yürütme alanında kapsamlı bir eğitim almam gerekir (önerme 17), %55.2'si Proje konusunun belirlenmesinde ve yürütülmesinde çok fazla zorlanmam (önerme 18), %37.3'ü Uluslararası/ulusal ve yerel tüm projelerden haberdar olurum (önerme 19), %39.7'si Proje uzmanları gerekli bilgilendirmeleri yapar, seminerler verirler (önerme 20)katılıyorum ya da daha üst düzeyde görüş belirtikleri görülmektedir. Öğretmenlerin, proje hazırlama ve yürütme süreçlerini etkileyen yeterlilik boyutu ile ilgili sorulara vermiş oldukları cevaplarda öğretmenlerin uluslararası/ulusal ve yerel projelerden haberdar olmamaları ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE Biriminde görevli öğretmenler, Valilik proje ofisi elamanları gibi proje uzmanlarının gerekli bilgilendirmeleri yapmadıkları önermelerinin etkili olduğu görülmektedir.

**Sonuçlar ve Öneriler**

Yapılan bu çalışmanın sonucuna göre, Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki resmi okullarda görev yapan toplam 2000 öğretmenin proje hazırlama ve yürütme süreçlerini etkileyen nedenler hakkındaki görüşleri; bireysel boyutta proje hazırlamak ve uygulamak bireysel gelişime katkı sağlar önermesinin diğer önermelere oranla daha etkili olduğu, mesleki boyutta projeler içerisinde yer almak mesleki gelişimime katkı sağlar önermesinin diğer önermelere oranla daha etkili olduğu, meslektaş boyutunda projelerin hazırlanması aşamalarında ekip çalışması büyük önem taşır önermesinin diğer önermelere oranla daha etkili olduğu, yönetici boyutunda okul yöneticileri beni proje hazırlamaya teşvik eder önermesinin diğer önermelere oranla daha etkili olduğu, yeterlilik boyutunda proje hazırlama ve yürütme alanında kapsamlı bir eğitim almam gerekir önermesinin diğer önermelere oranla daha etkili olduğu şeklindedir.

2015-2016 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan resmi okullarında görev yapan tüm öğretmenler arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemine göre seçilen toplam 2000 öğretmenin, proje hazırlama ve yürütme süreçlerini etkileyen sebeplerin başlıca nedenleri proje hazırlama ve yürütme alanında kapsamlı bir eğitim al-

maları gerektiği, uluslararası/ulusal ve yerel projelerden haberdar olmadıkları, proje hazırlama aşamasında okul yöneticilerinin maddi destek sağlamadıkları, yöneticilerin başarılı olan proje sahibi öğretmen ve öğrencileri ödüllendirmedikleri düşüncesindedirler.

Özellikle ortaokul ve lise öğrencilerin sınav kaygısından dolayı projelere gereken önemi vermedikleri, kurum yöneticileri ve okul yöneticilerinin projelere gerekli maddi desteği sağlamadıkları ve başarılı çalışmaları ödüllendirmedikleri, öğretmenlerin proje hazırlama ve yürütme konusunda kapsamlı bir eğitim almadıkları görülmektedir. Bakanlık boyutunda proje yapan kurumlara maddi desteğin sağlanmasının, proje yapan öğrenci ve öğretmenlerin ödüllendirilmesinin (sınav puanı, hizmet puanı, başarı belgesi, aylıkla ödüllendirme vs.), il milli eğitim müdürlüklerine bağlı AR-GE Birimlerinde görev yapan yetişmiş elemanların sık sık değiştirilmemesi, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin artırılması eğitim kurumlarında hazırlanan ve yürütülen proje çalışmalarındaki niteliği olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

## Kaynakça


TAYMAZ, H. (1997), **Hizmetiçi** eğitim, Ankara: Takav Matbaası.

YEĞİN, A. (1978), **Osmanlıca- Türkçe İslami-İlmi-Edebi-Felsefi Yeni Lugat**, 4. Baskı. Hizmet Vakfı Yayınları. Elif Ofset- Yalçın Ofset. 1978, s. 564.

KATZ, L& CHARD, S. (1989). **Engaging Children's Minds: The Project Approach**, Norwood, NJ: Ablex, s.2-3

SAÇLI, Ö.A.(2004), "Proje Çalışmalarının Eğitimdeki Önemi" İlk ve Orta Öğretimde Araştırma Teknikleri ve Proje, **Maltepe Üniversitesi Yayınları**, İstanbul,s.15

ÇİFTÇİ, S. ve SÜNBÜL A. M., (2005), Proje Tabanlı Öğrenme Düşüncesinin Oluşumu ve Gelişimi, **I. Ulusal Fen ve Teknoloji Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu,** Ankara. [Online]:tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/g/g16.doc 15.10.2008

SOLOMON, G., (2003), Project Based Learning: **A Primer Technology and Learning**, v:23, issue.6

YAVUZ, S., (2006), **Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Kimya Eğitimi Öğrencilerinin Çevre Bilgisi İle Çevreye Karsı Tutumlarına Olan Etkisinin Değerlendirilmesi**, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi., Fen Bilimleri Enstitüsü

EMRAHOĞLU, N. ; ÇIBIK, A. S., (2008), Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 17, Sayı 2, 2008, s.51-66

THOMAS, J. W., (2000), A Review Of Research On Project-Based Learning, [Online]:http://www.autodesk.com/foundation, 04.11.2008

ERKTİN, E., ÖZKAN A., BALCI N., (2005), İlköğretim Matematik Sınıflarında "Kağıt KatlamaProjesi",[Online]:www.yeditepe.edu.tr/yeditepe/GetFile.aspx?aliaspath=%2F YeditepeÜniversitesi., 12.10.2008

KORKMAZ H., KAPTAN F. (2001), Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** 20, s.193 - 200

BAKİ, A., BÜTÜNER, Ö. (2009), Kırsal Kesimdeki Bir ilköğretim Okulunda Proje Yürütme Sürecinden Yansımalar, **Elementary Education Online**, 8(1), 2009, s.146-158. İlköğretim Online, 8(1), 146-158, 2009. [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr

KARASAR, N., (2000), **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, (10. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

# POPÜLER KÜLTÜR VE İLKOKUL ÇAĞINDAKİ ÇOCUKLAR (ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DURUM TESPİTİ)

**Asude BİLGİN***
**Fatih GÜNER****

**Öz:** Bu çalışma, sorgulamayan, tek tip kimliğe sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlayan popüler kültürün; günümüz eğitim anlayışının, aktif katılımcı, sorgulayan bireyler olmalarını hedeflediği öğrenciler üzerindeki etkilerini, onları yakından gözlemleyen ilkokullarda görevli öğretmenlerin görüşleriyle ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma, 2014- 2015 eğitim- öğretim yılının ikinci döneminde, Çanakkale'deki 4 ilkokuldan toplam 20 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseniyle yapılmış, görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, ilkokullarda görevli öğretmenlerin büyük çoğunluğunun popüler kültürü, ticari bakımdan üretilen ve her geçen gün daha fazla tüketilen gündelik bir tüketim kültürü olarak gördükleri, popüler kültürün ilkokul çağındaki çocuklar üzerindeki etkilerini ise çoğunlukla "tüketim alışkanlığı" ve "özdeşlik kurma" başlıklarında topladıkları söylenebilir. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin ilkokul çağındaki çocukların serbest zamanlarında popüler kültürün onları, olumsuz bir şekilde, teknolojik araçlarla vakit geçirmeye ve aşırı tüketime yönlendirdiği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Çalışmada, veli toplantıları aracılığıyla velilerin "popüler kültür" hakkında bilgi sahibi olmalarının sağlanması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Popüler Kültür, Medya, Serbest Zaman.

* Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bursa.

** Doktora Öğrencisi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

# POPULAR CULTURE AND CHILDREN AT PRIMARY SCHOOL (CASE DETECTION RELATED TO VIEWS OF TEACHERS)

**Asude BİLGİN***
**Fatih GÜNER****

**Abstract**

This study aims to put forward the effect of popular culture with the teachers' opinions, which aims to educate people not to search and unique type person, about for education that is active- member, researcher. The study has been done with 20 teachers at 4 schools in Canakkale in 2nd term in 2014- 2015 education year. The study has been done with case study pattern of qualitative approach and data collected by interviews. It can be said that most of the teachers see popular cultures as daily consumer culture rising above day by day and also see it on children as "consumer habit" and "identity building". Teachers say that popular culture redirect children to spending time with technological equipments and to excessive consumption in their free time. In the study, it is suggested to inform parents about popular culture by parent meetings.

**Keywords:** Popular Culture, Media, Free Time.

## Giriş

Kültür kavramı kendi içerisinde halk kültürü, seçkin kültür ve popüler kültür olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır (Oktay, 1995, 21). Halk kültürü, kaynağını halktan alan, toplumun hayat tarzını yansıtan kültürel etkinlik biçimine verilen isimdir (Tellan, 2004, 197). Seçkin kültürü, seçkinler sınıfının kültürü olarak ifade edilmekte ve üst sınıfların yaşam biçimleri, klasik müziğe düşkünlükleri, resim, heykel sanatıyla ilgilenmeleri bu kültürün temel değerleri arasında sayılmaktadır (Erdoğan ve Alemdar, 2005, 46). Popüler kültür ise sanayileşme ve kentleşme sonucu teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte özellikle kitle iletişim araçları aracılığıyla çoğunluğu etkileyen, ço-

* Prof. Dr., Uludağ University, Faculty of Education, Bursa.

** PhD Student, Uludağ University, Institute of Educational Sciences, Bursa.

ğunluk tarafından en çok beğenilen ve tercih edilen kitle toplumunun kültürü olarak değerlendirilmektedir (Tuna, 2008, 28). Fakat Erdoğan (2004, 3), popüler kültürün "en çok tercih edilen" olarak nitelendirilmesiyle en yaygın ve yanlış olan popüler kültür tanımının ortaya çıkacağını vurgulamakta ve popüler kültürün, geniş iş bölümü etrafında kurulan kapitalist mal üretimi, pazarlaması, dağıtımı ve tüketimi gibi süreçlere dayanan bir kültür olduğunu ifade etmektedir.

Popüler kültür; insanları, anı yaşamaya, daha genel geçer olaylara ilgi duymaya, tüketmeye yöneltmekte, toplumsal ve siyasal sorunlar üzerine düşünmekten uzaklaştırmaktadır (Ercins, 2009, 492). Günindi- Ersöz (2002, 61), popüler kültür ürünlerinden müzik videolarının gençlerin tüketim kalıplarından duygusal ilişkilerine kadar yaşamlarını olumsuz etkilediğini dile getirmektedir. Ayrıca, Kaya ve Tuna (2010, 255) sürekli yenilenen ve değişen popüler kültür ve popüler kültür ürünlerinin ilköğretim çağındaki çocukların aile içi ilişkileri üzerinde olumlu etkilerinden çok olumsuz etkileri olduğunu ifade etmektedir.

Medya, popüler kültür ürünlerinin oluşmasında önemli bir görev üstlenirken, popüler kültür ürünlerinin geniş kitlelere ulaşmasında da önemli rol üstlenir. Bu nedenle medya popüler kültürün yayılmasında birinci etkendir (Karakoç, 2014, 255). Medya tarafından sunulan bir ürününün popüler olmaması ya da popüler olma yolunda ilerlemiyor olması pek mümkün gözükmemektedir. Ayrıca, medya okuryazarlığı eğitiminin popüler kültüre ait metinlerine odaklandığı bilinen bir gerçektir. Fakat Türkiye'de, ilkokullarda medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili herhangi bir derse yer verilmediği görülmektedir. Dolayısıyla medyaya karşı savunmasız kaldıkları bilinen ilkokul çağındaki çocukların medya tarafından üretilen, desteklenen popüler kültür ürünlerini tüketmeye açık bireyler oldukları söylenebilir. Bu çalışmada, popüler kültürün ilkokul çağındaki çocuklar üzerindeki etkilerini, ilkokullarda görevli öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Medya okuryazarlığı eğitiminin popüler kültüre ait yapılara odaklanırken ilkokul çağındaki çocukların bu konuda herhangi bir eğitim almamaları dolayısıyla da medyaya ve popüler kültüre karşı savunmasız bırakılmış olmaları çalışmanın gerekçesini oluşturmaktadır. Çalışmada, aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1- Öğretmenlerin "popüler kültür" kavramına yönelik düşünceleri nasıldır?

2- Öğretmenler, popüler kültür- medya ilişkisini nasıl açıklamaktadırlar?

3- Öğretmenlerin ilkokul çağındaki çocukların popüler kültür ürünlerinden etkilenme durumları hakkındaki düşünceleri nasıldır?

a) Öğretmenlerin ilkokul çağındaki çocukların popüler kültürden etkilenmeleri ile ilgili görüşleri nasıldır?

b) Öğretmenlerin popüler kültürün ilkokul çağındaki çocukların serbest zamanlarını etkileme durumu hakkındaki düşünceleri nasıldır?

c) Öğretmenler, popüler kültürün özellikle de ilkokul çağındaki çocukları hedef almasını hangi sebeplere bağlamaktadırlar?

**Yöntem**

**Araştırmanın Deseni**

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden "durum çalışması" deseni, güncel bir olgu, olay, durum, birey ve gruplar üzerinde odaklanıp derinlemesine inceleme imkanı sunmasından dolayı tercih edilmiştir (Yin, 1994, 3).

**Çalışma Grubu**

Çalışma, 2014- 2015 eğitim- öğretim yılında, Çanakkale'deki 4 ilkokulda 20 öğretmen ile yürütülmüştür. Katılımcıların branş dağılımları Çizelge 1'de verilmektedir.

**Çizelge 1.** Katılımcılar

| Katılımcılar (Branş) | Katılımcı Kodu | Katılımcı Sayısı |
|---|---|---|
| Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi | D 1 / D 2 / D 3 / D 4 | 4 |
| Rehberlik, Psikolojik Danışmalık | R 1 / R 2 / R 3 / R 4 | 4 |
| Sınıf Öğretmeni | S1 / S2 / S3 / S4 / S5 / S6 / S7 / S8 | 8 |
| Yabancı Dil (İngilizce) | Y 1 / Y 2 / Y 3/ Y 4 | 4 |

**Verilerin Toplanması**

Çalışmada verilerin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılan "görüşmeler"; yapılanmış, yarı yapılanmış ve yapılanmamış olmak üzere üç biçimde ifade edilmektedir (Karasar, 2007, 167). Bu çalışmada veriler, yarı yapılanmış görüşme formları ile toplanmıştır.

**Verilerin Analizi Edilmesi**

Çalışmada elde edilen veriler "içerik analizi tekniği" kullanılarak analiz edilip yorumlanmıştır. İçerik analizinde veriler, kavramsallaştırılmakta ve temalar oluşturulmaktadır. Oluşturulan temalar yorumlanarak, alıntılara yer verilmekte ve ardından sonuca gidilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 227). Araştırmadaki katılımcı yanıtları, iki araştırmacı tarafından incelenmiş, "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olan maddeler belirlenmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994, 64) belirttiği formül "P (Uzlaşma Yüzdesi %) = [Na (Görüş Birliği)/ Na (Görüş Birliği) + Nd (Görüş Ayrılığı)] X 100" kullanılarak yapılan hesaplamada, P değerinin %90'ın üzerinde olduğu görülmüş ve çalışma güvenilir kabul edilmiştir.

**Bulgular**

Çalışmada, verilerinin analizi sonucunda "popüler kültür kavramının analizi", "popüler kültür- medya ilişkinin analizi", "popüler kültürün etkilerine yönelik analiz" şeklinde ifade edilen temalar oluşturulmuştur. Bu temalar, aşağıda ele alınmaktadır.

**"Popüler Kültür" Kavramının Analizi**

Bu bölümde katılımcıların, "Popüler kültür kavramını nasıl açıklarsınız?" sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular sunulmaktadır.

**Çizelge 2.** Katılımcıların Popüler Kültür Kavramına İlişkin Açıklamaları

| Açıklama | f |
|---|---|
| Ticari yönü ağır basan, gündelik tüketim kültürüdür. | 15 |
| Halkın zevklerine uygun, halkın geneli tarafından beğenilen unsurlardır. | 5 |

Çizelge 2 incelendiğinde, katılımcıların popüler kültür kavramına yönelik kavramsal açıklamalarının iki kategoride toplandığı görülmektedir. Çalışmada, popüler kültürü, ticari bakımdan üretilen, piyasada pazarlanan, her geçen gün daha fazla tüketilen bir gündelik tüketim kültürü olduğu yönünde görüş bildiren katılımcıların yanında popüler kültürün halk tarafından beğenilen ve en çok tercih edilen kültür olduğunu vurgulayan katılımcılar da bulunmaktadır. Popüler kültürün, ticari yönü ağır basan, gündelik bir tüketim kültürü olduğunu vurgulayan "Y 1" ve "Y 3" kodlu katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmektedir.

**Y 1:** "*Kapitalist sistemin dayatması sonucu ortaya çıkan, aslında tam olarak 'kültür' olarak tanımlanamayan olgudur popüler kültür. Popüler kültür sermayenin dayattığı tüketim kültürüdür. 'Üretme', sadece 'tüket' kültürüdür.*"

**Y 3:** "*Bir toplumda hızla üretilip tüketilen unsurların bütününü popüler kültürdür. Popüler kültürde üretim, tüketimden daha azdır ve yavaştır.*"

Popüler kültürü, halk tarafından beğenilen ve en çok tercih edilen kültür olarak ifade eden "S 8" ve "Y 4" kodlu katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

**S 8:** "*Popüler kültürü, halk arasında dönemlik, yaygın görülen davranışlar olarak tanımlayabilirim.*"

**Y 4:** "*Popüler kültürü, belirli bir dönemi kapsayan ve o dönemde ön plana çıkan alışkanlıklarımız, benimsediklerimiz, davranış biçimlerimiz, dinlediğimiz müzik, okuduğumuz kitap olarak algılayabiliriz.*"

Yukarıdaki bulgular incelendiğinde, popüler kültüre ilişkin her iki kategorideki görüşlerin popüler kültürün geçici ve gündelik olduğunu vurguladığı söylenebilir. Çalışmanın bu bölümünde katılımcıların büyük çoğunlunun popüler kültürü, kapi-

talist mal üretimi, pazarlaması, dağıtımı ve tüketimi gibi süreçlere dayanan bir kültür olduğunu vurguladıkları söylenebilir.

**Popüler Kültür- Medya İlişkisinin Analizi**

Bu bölümde katılımcıların, "Popüler kültür ile medya kavramlarını ilişkili kavramlar olarak düşünüyor musunuz? Açıklayınız." sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular sunulmaktadır.

**Çizelge 3.** Katılımcıların Popüler Kültür- Medya İlişkisi İle İlgili Görüşleri

| Görüşler | f |
|---|---|
| Popüler kültür, medya araçlarını kullanarak toplumda kendine yer bulur. | 10 |
| Medya, popüler kültürü kullanarak topluma yön verir, kitleleri yönetir. | 7 |
| Medya ve popüler kültür iç içe geçmiş, ayrımı yapılamayacak kavramlardır. | 3 |

Çalışmada katılımcıların, popüler kültürün medyayı kullandığı yönünde görüş bildirdikleri görülürken bazı katılımcıların da medyanın popüler kültürü bir araç olarak kullandığı yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Elde edilen bulgular arasında, medya ile popüler kültür arasında kesin bir ayrım yapılamayacağı yönünde görüş bildiren katılımcıların da olduğu görülmektedir. Popüler kültürün medya araçlarını kullanarak toplumda kendine yer edindiği yönündeki görüşlerden bazıları şöyledir:

**D 1:** "*Popüler kültür ile medyanın ilişkili kavramlardır. Popüler kültür, medya yoluyla çocuklara ve gençlere enjekte ediliyor. Popüler kültür bazen medya görselleri ile bazen bir müzik parçası ile sunuyor kendisini.*"

**S 2:** "*Popüler kültürün bizlere kısa sürede ulaşmasını ve bizler tarafından kısa sürede tüketilmesini sağlayan araç medyadır. Medyada yer edinemeyen bir davranışın, bir dizi karakterinin popüler olmasını bekleyemeyiz.*"

Aşağıda medyanın, popüler kültür unsurları ile topluma yön verdiği yönünde görüş bildiren "R 1" ve "S 5" kodlu katılımcıların görüşlerine yer verilmektedir.

**R 1:** "*Medya; coğrafi, kültürel ve sosyal değerleri ortadan kaldırır. Kültürler arasındaki etkileşimi hızlandıran medya, beraberinde bazı olumsuzları da getirir. Medya, popüler kültürü benimseyen bireylerin hayat tarzları ve tercihleri üzerinde daha fazla etkisini gösterir.*"

**S 5:** "*Medya, popüler kültürü topluma hızlı şekilde yayan, tek tip insan tipi oluşmasını amaçlayan bir güçtür. Medyanın isteği, insanı 'farklı düşünme' becerisinden uzaklaştırmaktır. Topluma hükmetmenin yoludur bu.*"

Yukarıdaki "R 1" ve "S 5" kodlu katılımcı görüşlerinden hareketle teknolojinin baş döndürücü bir ivme kazandığı ve medya okuryazarı olabilmenin daha da önemli hale

geldiği söylenebilir. Aşağıda "medya" ile "popüler kültür" kavramları arasında ayrım yapılamayacağı yönünde görüş bildiren "D 3" ve "D 4" kodlu katılımcıların görüşlerine yer verilmektedir.

**D 3:** *"Günümüzde medyatik olma ve popüler olma aynı anlama gelmektedir. Bu iki kavram, birbirlerinin yerine kullanılabilecek kavramlardır."*

**D 4:** "İlgili kavramlardır. Örneğin, izlenme oranı yüksek bir dizi hem bir program türü iken hem de popüler bir dizi özelliği göstermektedir."

Gerçekten de özel günler, medya, tüketim, reklam ve insanların popüler bir eylemi gerçekleştirme çabaları bütünüyle ele alındığında; popüler kültür, medya ve tüketim arasındaki tamamlayıcılık, kendiliğinden gözler önüne serilmektedir.

**Popüler Kültürün Etkilerine Yönelik Analiz**

Bu bölümde, katılımcıların popüler kültürün ilkokul çağındaki çocuklar üzerindeki etkileri üç başlıkta ele alınmaktadır.

**Popüler kültürün ilkokul çağındaki çocuklar üzerindeki etkileri:** Bu bölümde, "İlkokul çağındaki çocukların popüler kültürden etkilendiklerini düşünüyor musunuz? Cevabınız 'evet' ise bir ilkokul öğrencisinin popüler kültür ürünlerinden etkilendiğini gösteren bir durumu aktarır mısınız?" sorusu ele alınmaktadır.

**Çizelge 4.** Popüler Kültürün Çocuklar Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşler

| Etki Başlıkları | f |
|---|---|
| Tüketim Alışkanlığı | 7 |
| Özdeşlik Kurma | 7 |
| Marka Takıntısı | 2 |
| Tüketim Alışkanlığı ve Özdeşlik Kurma | 1 |
| Gerçeklik Sorunu | 1 |
| Değer Değişimi | 1 |
| Sosyalleşme | 1 |

Çizelge 4'e bakıldığında, popüler kültürün ilkokul çağındaki çocuklar üzerindeki etkilerinin "tüketim alışkanlığı, özdeşlik kurma, marka takıntısı, tüketim alışkanlığı ve özdeşlik kurma, gerçeklik sorunu, değer değişimi ve sosyalleşme" şeklinde sıralanabileceği söylenebilir. Popüler kültürün ilkokul çağındaki çocukların en çok tüketim alışkanlıklarını ve özdeşlik kurma mekanizmalarını etkilediği katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Aşağıda, popüler kültürün ilkokul çağındaki çocukların tüketim alışkanlıklarını etkilediği yönünde görüş bildiren katılımcılardan "R 2" ve "S 6" kodlu katılımcıların görüşlerine yer verilmektedir.

**R 2:** *"Evet, etkilenmektedir. Sanal kahramanların basılı olduğu giysiler, çikolatalar vb. ürünler çocuklar tarafından daha çok tercih edilmektedir."*

**S 6:** "Çocukların popüler kültürden fazlasıyla etkilendiklerini düşünüyorum. Mesela, çizgi filmlerdeki karakterlerin yer aldığı çanta, tişört, kalem, kalem kutusu, ayakkabı gibi ürünleri neredeyse tüm öğrencilerimde görüyorum."

Yukarıdaki "R 2" ve "S 6" kodlu katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgulardan hareketle, reklamlarda, medyada görülen ürünlerin çocuklar tarafından daha çok tercih edildiği söylenebilir. Bu noktada, ilkokul çağından sonra ortaokul çağına ulaşan çocukların "sosyal yarar sağlama" unsuru tarafından kolayca güdülenebilecekleri çıkarımı yapılabilir. Medya iletilerinde sunulan iletilerin kendilerine yarar sunacağını düşünen bireyler, bu iletileri ve bu iletilerde tanıtılan ürünleri "gerçek" olarak algılayabilecekleri ve medyadaki "gerçeklik" sorunu ile karşı karşıya kalabilecekleri söylenebilir. Aşağıda popüler kültürün ilkokul çağındaki çocukların özdeşlik kurmalarında etkili olduğu yönünde görüş bildiren katılımcılardan "R 3" ve "S 3" kodlu katılımcıların görüşlerine yer verilmektedir.

**R 3:** *"Etkilendiklerini düşünüyorum. Örneğin, ilkokul 3. sınıfa giden bir öğrenci 'Saçlarını sallayıp, elinle şu şekli verirsen saçların Hadise'nin saçlarına benzer.' diyerek arkadaşının o hareketi yapmasını sağlamıştı."*

**S 3:** "Çocukların televizyonda gördükleri sanatçıları ve çizgi film karakterlerini örnek aldıklarını görüyorum. Bir kız öğrencim 'Liyoko' isimli karakter, bir erkek öğrencim ise 'İron Man" isimli karakter olduklarını sık sık ders esnasında dile getirmektedir."

Yukarıda görüş bildiren "R 3" ve "S 3" kodlu katılımcıların görüşlerinden elde edilen, popüler kültürün ilkokul çağındaki çocukların özdeşlik kurmalarında etkili olduğu ile ilgili bulgunun, ilkokul çağı çocuklarının çevrelerindeki popüler olan imajlara benzemek istemelerinden ve ilkokul çağı çocuklarının popüler imajları sorgulamaksızın hayatlarına alabilmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumda, ilkokul çağındaki çocukların özdeşlik kurmaya karşı güdülendikleri ve medyadaki "gerçeklik" sorununa maruz kaldıkları söylenebilir. Aşağıda, popüler kültürün marka takıntısı oluşturmada etkili olduğunu ortaya koyan iki görüşe yer verilmektedir.

**D 2:** *"Evet etkileniyorlar. Bir arkadaşım çocuğuna ayakkabı almak istedi. Birçok mağaza gezdiler ama çocuğa hiçbir ayakkabıyı beğendiremediler. Çünkü çocuk bu sıralar moda olan cr7'nin ayakkabısını istiyordu."*

**S 1:** "Çocukların elbise alırken ailelerine bazı markaları dayatmaları, kantinden belli markalı daha fazla almaları dikkatimi çekiyor."

Yukarıdaki "D 2" ve "S 1" kodlu katılımcıların, popüler kültürün çocukların tüketim alışkanlıklarını etkilediği yönünde görüş bildirdikleri düşünülse de her iki katılımcının marka vurgusu yaparak popüler kültürün çocuklarda "marka takıntısı" oluş-

turduğunu dile getirdikleri söylenebilir. Aşağıda, popüler kültürün ilkokul çağındaki çocukların hem tüketim alışkanlıklarında hem de özdeşlik kurmalarında etkili olduğu yönünde görüş bildiren "Y 2" kodlu katılımcının görüşüne yer verilmektedir.

**Y 2:** *"Etkileniyorlar elbette. Televizyonda gördükleri oyuncakları istiyor, dizilerdeki kişiler gibi saçlarını kestiriyorlar. 4 yaşındaki kızım herkesin akıllı telefonu olması gerektiğini düşünüyor, bu yüzden babasının telefonunu beğenmiyor."*

Aşağıda, popüler kültürün ilkokul çağındaki çocuklarda gerçeklik sorununa neden olduğunu bildiren "S 7" kodlu katılımcının görüşüne aşağıda yer verilmektedir.

**S 7:** *"Çocuklar, medya araçlarında sunulan kahramanların gerçek olduklarını düşünüyorlar. Yakın zamana kadar kendisini süper kahraman zannederek çatılardan atlayan çocukları unutamadık."*

Yukarıda görüş bildiren "S 7" kodlu katılımcının ifadelerinde gerçeklik sorununun temelinde yatan "özdeşim kurma" kavramının vurgulandığı görülmektedir. Popüler kültürün ilkokul çağındaki çocukların sosyalleşmelerinde etkili olduğunu bildiren "S 4" kodlu katılımcının görüşüne aşağıda yer verilmektedir.

**S 4:** *"Kitle iletişim araçları da çocuğun sosyalleşmesinde önemlidir. Benzer bir şekilde popüler kültür ürünleri de çocuklar arasında sohbet konusu olabilmekte ve çocuklar arasındaki iletişimi başlatabilmektedir."*

Çalışmada görüş bildiren "S 4" kodlu katılımcının popüler kültürün ilkokul çağındaki çocuklar üzerinde olumlu etkisi olduğunu vurgulayan tek katılımcı olduğu görülmektedir. Popüler kültüre yönelik eleştirilerin çoğunlukla olumsuz yönde olduğu görülse de popüler kültür unsurlarının toplumdaki neredeyse tüm bireyler tarafından dikkate alındığı, izlendiği, giyildiği, içildiği de bir gerçektir. Bu noktada öğrencilerin veya toplumdaki tüm bireylerin serbest zamanlarını nitelikli zamana dönüştürmeleri gerekmektedir. Kendine nitelikli zaman ayırarak kendini tanıyan bireylerin, popüler kültürün olumsuzluklarından asgari düzeyde etkilenecekleri düşünülmektedir.

Aşağıda, popüler kültürün ilkokul çağındaki çocukları içinde yaşadıkları kültürün değerlerinden uzaklaştırdığı yönünde görüş bildiren "S 2" kodlu katılımcının görüşüne yer verilmektedir.

**S 2:** *"Çocuk, türkü duyunca bir şey hissetmiyor. Ama 'Gam Gam Style' isimli şarkıyı duyunca çılgınca dans ediyor. Öğrencilerimden internetten en çok sevdikleri şarkıları açmalarını istediklerimde hep popüler kültürün sunduğu, kendi kültürümüzden uzak müzikleri açıyorlar."*

Yukarıdaki "S 2" kodlu katılımcının görüşünden elde edilen bulgudan hareketle, popüler kültürün yapay bir kültür üretme ve ürettiği kültürü topluma sunma gibi işlevleri üstlendiği çıkarımı yapılabilir. Ayrıca çalışmanın bu noktasında, popüler kültürün kitleler üzerindeki etkisinden dolayı bireyi, hayata karşı duyarsızlaştırabildiği ve topluma karşı yabancılaştırabildiği de söylenebilir.

**Popüler kültürün serbest zamanların değerlendirilmesine etkisi:** Aşağıdaki Çizelge 5'te katılımcıların, "Popüler kültürün ilkokul çağındaki çocukların serbest zamanlarını etkileme durumu hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?" sorusuna ilişkin verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular sunulmaktadır.

**Çizelge 5.** Popüler Kültürün Serbest Zamanların Değerlendirilmesine Etkisi

| Değerlendirme Biçimi | Etkisi | f |
|---|---|---|
| Teknolojik araçlarla vakit geçirme | (Olumsuz) | 10 |
| Tüketime yönlendirme | (Olumsuz) | 5 |
| Aile tutumları belirleyicidir. | (Olumlu veya olumsuz olabilir) | 5 |

Çizelge 5 incelendiğinde, katılımcıların popüler kültürün ilkokul çağındaki çocukların serbest zamanlarını etkileme durumu ilgili görüşlerinin üç kategoride toplandığı görülmektedir. Katılımcıların popüler kültürün etkisindeki "teknolojik araçlarla vakit geçirme" ve "tüketime yönlendirme" şeklindeki serbest zamanları değerlendirme biçimleri hakkında görüş bildirirken olumsuz ifadeler kullandıkları görülmektedir. Katılımcıların bazıları ise popüler kültürün ilkokul çağındaki çocukların serbest zamanlarını etkileme durumu hakkında aile tutumlarının belirleyici olduğunu ve bu aile tutumlarına bağlı olarak da popüler kültürün ilkokul çağındaki çocukların serbest zamanlarını olumlu veya olumsuz şekilde etkileyebileceğini ifade ettikleri görülmektedir. Bu doğrultuda çalışmada, popüler kültür unsurlarının ilkokul çağındaki çocukların serbest zamanlarını değerlendirme biçimlerini çoğunlukla olumsuz şekilde etkilediği söylenebilir.

Aşağıda, popüler kültürün ilkokul çağındaki çocukların serbest zamanlarını teknolojik araçlarla geçirmelerine sebep olduğu yönünde görüş bildiren "S5" ve "Y 2" kodlu katılımcıların görüşlerine yer verilmektedir.

**S 5:** *"Popüler kültürün bize en son aşıladığı şey akıllı telefondur. Çocuklar da serbest zamanlarını telefonlarla oyun oynayarak geçiriyorlar."*

**Y 2:** *"Serbest zamanları kesinlikle olumsuz etkiliyor. Asosyal çocuklar, nesiller yetişiyor. Bilgisayar başından kalkmayan nesiller."*

Popüler kültür ürünlerinin, kitle iletişim araçları ya da medya aracılığı ile çocukların davranış biçimlerini şekillendirdiği ve toplumsal kimliğin oluşmasında önemli rol oynadığı bilinmektedir. Bu noktadan hareketle popüler kültür ürünlerini taşıyan medyanın; aile, okul ve çevre ile birlikte çocuğun sosyalleşmesinde oldukça önemli rol üstlendiği söylenebilir. Aşağıda popüler kültürün ilkokul çağındaki çocukların serbest zamanlarında onları aşırı derecede tüketime yönlendirdiğine yönelik katılımcı görüşleri yer almaktadır.

**D 4:** *"Çocuklar paralarını ve zamanlarını saplantılı bir şekilde tüketim çılgınlığı için harcıyorlar."*

**S 3:** *"Yaşadığım bölgede, öğrencilerim için alış veriş merkezinde gezip dolaşmak ve "fast-food" tüketmek serbest zamanı değerlendirme anlamına gelmektedir."*

Yukarıdaki bulgulardan hareketle, popüler kültürün bireylerin standart tüketim kalıbına girmelerine ve aynı alışkanlıkları sergilemelerine neden olabileceği ve onları hayata karşı duyarsızlaştırabileceği söylenebilir. Aşağıda popüler kültürün ilkokul çağındaki çocukların serbest zamanlarını aile tutumlarına bağlı olarak olumlu veya olumsuz şekilde etkileyebileceği yönünde görüş bildiren "S 1" ve "Y 4" kodlu katılımcıların görüşlerine yer verilmektedir.

**S 1:** *Ailenin olumlu yönlendirmesi olursa popüler kültür araçları, çocuğu olumlu etkileyebilir. Örneğin, TV izleme süresini süreli yapma, eğitsel değeri olmasa bile okuma alışkanlığı kazanma adına bazı popüler kitapların okunmasına izin verme."*

**Y 4:** *"Çocuğun algı düzeyine göre olumsuz da etkileyebilir, olumlu da. Bunun için ailelerin çocukların ailelerini yönlendirmeleri, serbest zaman aktivitelerini kaliteli zaman geçirmeye dönüştürmeleri gerekmektedir."*

Yukarıda görüş bildiren "S 1" ve "Y 4" kodlu katılımcıların, popüler kültürün etkisi altındaki ilkokul çağındaki çocukların aile desteği ile serbest zamanlarını olumlu şekilde de değerlendirebileceklerini ifade etmeleri, ailelerin "popüler kültür" ve "serbest zaman" kavramları hakkında bilinçli olmalarının gerekliliğini ortaya çıkarır niteliktedir. Çalışmada katılımcı görüşleri doğrultusunda, popüler kültürün ilkokul çağındaki çocukların serbest zamanlarını benzer şekillerde etkilediği dikkat çekmektedir. Bu durum, popüler kültürün tecrübe ve yaşam çeşitliliğini tekdüzeliğe dönüştürme eylemi olarak yorumlanabilir. Eğlendirici ve yönlendirici etkisi olan popüler kültür, kitlelerin standart tüketim kalıbına girmelerine, aynı ürünleri tüketmelerine ve aynı alışkanlıkları sergilemelerine neden olabilmektedir.

Çocukların popüler kültürün hedef kitlesi olma sebepleri: Bu bölümde, katılımcıların "İlkokul çağındaki çocukların popüler kültürün hedef kitlesi olduğu bilinmektedir. Bu durumun sebebi/ sebepleri sizce ne/ neler olabilir?" şeklindeki görüşme sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular sunulmaktadır.

**Çizelge 6.** Popüler Kültürün Çocukları Hedef Alma Sebeplerine İlişkin Görüşler

| Sebepler | f |
|---|---|
| Çocukların birbirlerinden kolayca etkilenmeleri | 6 |
| Çocukların teknolojik araçları yoğun biçimde kullanmaları | 4 |
| Çocukların yeni ve popüler olana ilgi duymaları | 3 |
| Çocukların yeniliklere kolayca uyum sağlamaları | 3 |
| Çocukların kişilik oluşumlarının tamamlanmamış olması | 3 |
| Çocuklara yön vermenin ve onları etkilemenin kolay olması | 2 |
| Çocukların bazı duyguları (arzu, heyecan, mutluluk) yoğun yaşamaları | 1 |
| **Toplam** | **22** |

Çizelge 6 incelendiğinde, ilkokul çağındaki çocukların; birbirlerinden kolayca etkilendikleri, teknolojik araçları yoğun biçimde kullandıkları, yeni ve popüler olana ilgi duydukları, yeniliklere kolayca uyum sağladıkları, kişilik oluşumlarını tamamlamadıkları, bazı duyguları yoğun biçimde yaşadıkları ve çocuklara yön vermenin, onları etkilemenin kolaylığı gibi nedenlerden dolayı popüler kültürün hedefi haline geldikleri anlaşılmaktadır. İlkokul çağındaki çocukların birbirlerinden kolayca etkilendikleri için popüler kültürün hedefi haline geldikleri yönünde görüş bildiren "S 5" kodlu katılımcının görüşüne aşağıda yer verilmektedir.

**S 5:** *"Çocuklar birbirlerinden daha kolay etkilenip daha çabuk ikna olabildikleri için popüler kültürün hedefidirler."*

İlkokul çağındaki çocukların teknolojik araçları yoğun olarak kullandıkları için popüler kültürün hedefi haline geldiklerini ifade eden "D 4" kodlu katılımcının görüşüne aşağıda yer verilmektedir.

**D 4:** *"Görsel ve işitsel medyayı daha çok kullanan kişiler oldukları için popüler kültürün hedef kitlesi bu yaş grubudur."*

İlkokul çağındaki çocukların yeni ve popüler olana ilgi duydukları için popüler kültürün hedefi haline geldiklerini ifade eden "S 3" kodlu katılımcının görüşüne aşağıda yer verilmektedir.

**S 3:** *"Çocuklar ve gençler yeni olan her şeye çok ilgi duyarlar. Özellikle de popüler kültürün yeniymiş gibi sunduklarına…"*

İlkokul çağındaki çocukların yeniliklere kolayca uyum sağlayabilmelerinin sonucu olarak popüler kültürün hedefinde olduklarını belirten katılımcının görüşüne aşağıda yer verilmektedir.

**S 2:** *"Çocuklar yeni uygulama ve deneyimlere açık bireylerdir. Dönemsel yenilikleri hemen uygulayabildikleri için de popüler kültürün hedef kitlesidirler."*

İlkokul çağındaki çocukların kişilik oluşumlarının tamamlanmamış olmamalarından dolayı popüler kültürün hedefi haline geldiklerini bildiren "R 3" kodlu katılımcının görüşüne aşağıda yer verilmektedir.

**R 3:** *"Çocuklar kimlik arayışında olduklarından her gün farklı kimlik deneyebilmekteler. Sonuçta o gün popüler olan, davranışlarının bir parçası olabilir."*

İlkokul çağındaki çocuklara yön vermenin ve onları etkilemenin kolay olmasından dolayı popüler kültürün hedefi haline geldikleri yönünde görüş bildiren katılımcılardan "Y 3" kodlu katılımcının görüşüne aşağıda yer verilmektedir.

**Y 3:** *"Çocuklar yetişkinlere oranla daha esnek ve rahattırlar. Bu sebeple de onları yönlendirmek çok daha kolaydır. Sonuç olarak, onlar her şeye hemen inanırlar. Bu yüzden hedef kitle gençler ve çocuklardır."*

İlkokul çağındaki çocukların bazı duyguları yoğun biçimde yaşamalarından dolayı popüler kültürün hedefi haline geldiklerini ifade eden "R 1" kodlu katılımcının görüşüne aşağıda yer verilmektedir.

**R 1:** *"Ben bu durumu, gençlerin ve çocukların; istek arzu, heyecan, gurur ve şiddet gibi duyguları yoğun biçimde yaşamalarına bağlıyorum."*

Olumsuzlukları, çelişkileri, dengesizlikleri içinde barındıran popüler kültür ürünlerinin bireyler tarafından yadsınamayacak derecede önemsendiği bilinen bir gerçektir. Popüler kültür ürünlerini cazip ya da popüler kılan şeyin popüler kültürün içeriğinde bulunan çelişkilerin ve dengesizliklerin derinliklerinde saklı olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, popüler kültürün çocuklara tüketme fırsatı sunarken aslında onları tüketme eğiliminde olduğu söylenebilir. Çocuk tarafından elde edilemeyen ürün, tüketilmediği durumda çocuğu tüketmeye başlamaktadır. Bireylere tüketim bilincinin kazandırılmasının, popüler kültürün tüketilen ürünün yerine bir başkasını sumasına karşı önlem niteliğinde olacağı düşünülmektedir.

**Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Çalışmada, katılımcıların popüler kültür kavramına yönelik kavramsal açıklamalarının iki kategoride toplandığı görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun popüler kültürü, ticari bakımdan üretilen ve her geçen gün daha fazla tüketilen gündelik bir tüketim kültürü olarak gördükleri sonucu çıkarılabilir. Elde edilen bu sonucun, Coşgun (2012), Kızıldağ (2001) ve Erdoğan'ın (2004) popüler kültürün ticari yönünü vurgulayan ifadeleri ile desteklenebileceği söylenebilir. Aynı zamanda çalışmada, popüler kültürün halk tarafından beğenilen ve en çok tercih edilen kültür olduğunu vurgulayan katılımcıların da olduğu görülmektedir. Katılımcıların popüler kültür kavramına yönelik kavramsal açıklamalarının iki kategoride toplandığı söylenebilir. Elde edilen bu sonucun, Yaylagül'ün (2004) popüler kültür kavramına ilişkin ortaya koyduğu farklı iki anlam ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Çalışmadan katılımcıların, popüler kültürün medyayı araç olarak kullandığı görüşüne hakim oldukları sonucu çıkarılabilir. Elde edilen bu sonucun, modern popüler kültürün günümüzde özellikle reklamlarla kendini gösterdiği sonucunu ortaya koyan Kurt ve Altun (2014) ile Yavuz'un (2006) çalışmaları tarafından desteklenebilir nitelikte olduğu söylenebilir. Ayrıca bu sonucun, Adalı Aydın (2016), Akgül (2006), Bulgu (1995), Çiğdem (2005) ve Güllüoğlu'nun (2012) çalışmalarındaki kitle iletişim araçlarının ve medyanın popüler kültürün en önemli destekleyicisi olduğuna yönelik ifadeleri ile de desteklenebileceği söylenebilir.

Çalışmada, popüler kültürün ilkokul çağındaki çocuklar üzerindeki etkilerini "tüketim alışkanlığı", "özdeşlik kurma", "marka takıntısı", "tüketim alışkanlığı ve özdeşlik kurma", "gerçeklik sorunu", "değer değişimi" ve "sosyalleşme" şeklinde sıralamak mümkünüdür. Çalışmada sadece bir katılımcının popüler kültürün ilkokul öğrencilerinin sosyalleşmelerine katkıda bulunduğunu ifade ederek popüler kültürün ilkokul çağındaki çocuklar üzerinde olumlu etkisi olduğu yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Elde edilen bu sonuca bakıldığında, popüler kültür unsurlarının, ilkokul çağındaki çocukları genellikle olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Bu noktada elde edilen sonuçla çalışmanın, popüler kültürün öğrenciler üzerinde; toplumsal ve ahlaki problemler, değer değişimi, tüketim alışkanlığı, olumsuz rol model, marka takıntısı gibi olumsuz bir takım etkilerinin olduğu sonucunu ortaya koyan Özgan, Arslan ve Kara'nın (2014) çalışması ile desteklenebilir nitelikte olduğu söylenebilir. Erkal (2006) da halkın ve özellikle genç nesillerin popüler kültür ürünleri aracılığı ile kültür emperyalizmine maruz kaldıklarını ifade etmektedir. Ayrıca Gans (2007) da çalışmasında, popüler kültürün eleştirisine odaklanmakta ve popüler kültüre yönelik eleştirilerini dört ana temada toplamaktadır. Çalışmada, popüler kültürün ilkokul çağındaki çocuklar üzerindeki etkilerinin "tüketim alışkanlığı" ve özdeşlik kurma" başlıklarında yoğunlaştığı sonucu çıkarılabilir. Elde edilen bu sonucun, Güner, Topaloğlu ve Genç'in (2014) çalışmasında elde edilen öğrencilerin "özdeşlik kurma" ve "sosyal yarar sağlama" unsurları tarafından güdülendikleri sonucunu ile desteklenebilir nitelikte olduğu söylenebilir. Çalışmada, özdeşlik kurma ile ilgili elde edilen sonucun, Bütün (2010), Doğan ve Göker (2012), Semiz (2013), Sevim ve Şen (2009) tarafından yapılan çalışmalardan elde edilen, öğrencilerin izledikleri popüler televizyon programından etkilendikleri ve televizyon dizilerinde rol alan oyuncuları idol alarak belirledikleri sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Genç ve Güner'in (2014) ortaokul öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada özdeşlik kurma ile ilgili elde edilen sonucun da bu çalışmanın sonucunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Ayrıca çalışmadaki özdeşlik kurma ile ilgili elde edilen sonuçlardan hareketle, ilkokul çağı çocuklarının yaratıcılıklarının ve farklı bireyler olabilme yetilerinin olumsuz yönde etkilenebileceği yorumu yapılabilir. Popüler kültürün tüm çocukları tek tipleştirme yolundaki etkisini ön plana çıkaran Erişti'nin (2010) ve Gündüz'ün (2015) ifadelerinin de bu yorumumuzu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Çalışmada, tüketim alışkanlığı ile ilgili elde edilen sonucun, Karaman'ın (2010) çalışmasından elde edilen çocukların ve ailelerin, çocukların

tüketimine yönelik üretilen popüler kültür ürünlerinin etkisi altında olduğu sonucu ile desteklenebileceği söylenebilir.

Çalışmada katılımcıların büyük çoğunluğunun, ilkokul çağındaki çocukların serbest zamanlarında popüler kültürün onları, olumsuz bir şekilde, teknolojik araçlarla vakit geçirmeye ve aşırı tüketime yönlendirdiği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Çalışmada katılımcılardan bazılarının popüler kültürün ilkokul çağındaki çocukların serbest zamanlarını aile tutumlarına bağlı olarak olumlu veya olumsuz şekilde etkileyebileceğini ifade ettikleri de görülmektedir. Bu bağlamda, popüler kültürün etkisi altındaki ilkokul çağındaki çocukların aile desteği ile serbest zamanlarını olumlu şekilde de değerlendirebilmelerinin, ailelerin "popüler kültür", "serbest zaman" ve "medya okuryazarlığı" kavramları hakkındaki farkındalıklarına bağlı olduğu söylenebilir. Nitekim, Güner ve Genç'in (2015) medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili yaptıkları deneysel çalışmanın sonucunda, ilkokul öğrencilerine sunulabilecek bir medya okuryazarlığı eğitimi ile öğrencilerin popüler olana şüphe ile yaklaşabilecekleri ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilebileceği ifade edilmektedir. Bu doğrultuda ilkokullarda medya okuryazarlığı dersine yer verilmesine yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir. Seminerler ve veli toplantıları aracılığı ile öğrencilerin ve velilerin popüler kültür hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanabilir. Ayrıca velilerin, öğrencilerin serbest zamanlarını nitelikli bir şekilde değerlendirmeleri ile ilgili uzman görüşü almaları sağlanabilir.

## Kaynakça

ADALI AYDIN, G. (2016). *"Popüler Kültür ve Reklam İlişkisi: Basılı Reklamlarda 14 Şubat Sevgililer Günü"*, **Global Media Journal TR Edition,** 6 (12), 387- 410.

AKGÜL, A. E. (2006). **Popüler Kültür- Televizyon İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme**, Adnan Menderes Üniversitesi, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Aydın.

BULGU, N. (1995). *"Spor Haberlerinin Bir Popüler Kültür Ürünü Olarak Gazeteden Tüketimi 12- 14 Yaş Grubu Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma"*, **Spor Bilimleri Dergisi**, (6) 3, 38- 47.

BÜTÜN, E. (2010). **Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Öğretmeni Öğrenci ve Veli Görüşleri: Samsun İli Örneği**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

COŞGUN, M. (2012). *"Popüler Kültür ve Tüketim Toplumu"*, **Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi**, 1 (1), 837- 850.

ÇİĞDEM, A. P. (2005). *"Popüler Kültür ve Popüler Tiyatro"*, **Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi,** 8, 47- 62.

DOĞAN, A ve GÖKER, G. (2012). *"Tematik Televizyon ve Çocuk: İlköğretim Öğrencilerinin Televizyon İzleme Alışkanlıkları"*, ***Milli Eğitim Dergisi,*** 194, 5- 30.

ERCİNS, G. (2009). *"Türkiye'de Popüler Kültür Görünümleri ve Gençliğe Yansımaları"*, **6. Sosyoloji Kongresi Bildiri Kitabı- Toplumsal Dönüşümler ve Sosyolojik Yaklaşımlar**, içinde (s. 490- 511). Ankara: Sosyoloji Derneği Yayınları.

ERDOĞAN, İ. (2004). *"Popüler Kültürün Ne Olduğu Üzerine"*, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi,** 5 (57), 1- 18.

ERDOĞAN, İ. ve ALEMDAR, K. (2005). **Popüler Kültür ve İletişim** (2. Baskı), Erk Yayınları, Ankara.

ERKAL, M. E. (2006). **Sosyoloji** (13. Basım), Der Yayınları, İstanbul.

ERİŞTİ, S. D. (2010). *"İlköğretim Öğrencilerinin Resimsel Anlatımlarında Popüler Kültür Algısı (Norveç Çok Kültürlü Fjell İlköğretim Okulu Örneği)"*, İlköğretim Online, 9 (3), 884- 897.

GANS, H. J. (2007). **Popüler Kültür ve Yüksek Kültür** (Çev. Emine Onaran İncirlioğlu), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

GENÇ, S. Z. ve GÜNER, F. (2014). *"Medyadaki 'Gerçeklik' Sorunu ve Ortaokul Öğrencileri"*, **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,** 7 (4), 233- 254.

GÜLLÜOĞLU, Ö. (2012). *"Bir Kitle İletişim Aracı Olarak Televizyonun Popüler Kültür Ürünlerini Benimsetme ve Yayma İşlevi Üzerine Bir Değerlendirme"*, **Global Media Journal Turkish Edition,** 2 (4), 64- 86.

GÜNDÜZ, Y. (2015). *"Popüler Kültürün Görsel Sanatlar Dersine Olası Yansımaları"*, **Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,** Yıl:3, Sayı: 4, 278- 293.

GÜNER, F., TOPALOĞLU, N. ve GENÇ, S. Z. (2014) *"Medya İletilerinin Gerçeği Yansıtma Düzeylerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Tespiti"*, **Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi,** 2 (3), 69- 90.

GÜNER, F. ve GENÇ, S. Z. (2015). *"Medya Okuryazarlığının Öğrencilerin Televizyon Dizilerini Algılamalarına Etkisi"*, **Milli Eğitim Dergisi,** Sayı: 205, 179- 191.

GÜNİNDİ- ERSÖZ, A. (2002). *"Popüler Kültür Ürünlerinden Müzik Videolarının Gençler Üzerindeki Olumsuz Etkileri"*, **Aile ve Toplum,** 2 (5), 61- 68.

KARAKOÇ, E. (2014). *"Medya Aracılığıyla Popüler Kültürün Aktarılmasında Toplumsal Değişkenlerin Rolü"*, **Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi**, 2 (3), 245- 269.

KARAMAN, K. (2010). *"Çizgi/ Dizi Karakterlerinin Çocukların Tüketim Alışkanlıkları Üzerine Etkisi (Giresun Örneği)"*, **Karadeniz (Black Sea- Çernoye More) Sosyal Bilimler Dergisi,** 7, 66- 84.

KARASAR, N. (2007). **Bilimsel Araştırma Yöntemi,** Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

KAYA, K. ve TUNA, M. (2010). *"Popüler Kültürün İlköğretim Çağındaki Çocukların Aile İçi İlişkileri Üzerindeki Etkisi"*, **SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi,** 21, 237- 256.

KIZILDAĞ, Ş. (2001). *"Pop Müzikten Popüler Kültüre Medya Çocukları"*, Şehir Yayınları, İstanbul.

KURT, E. ve ALTUN, T. (2014). "*Televizyon Reklamlarının İlkokul Öğrencilerinin Beslenme Alışkanlıklarına Etkisi Üzerine Bir İnceleme*", **Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi,** Yıl: 2, Sayı: 2, 393- 408.

MILES, M. B. ve HUBERMAN, A. M. (1994). **Qualitative Data Analysis** (2nd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

OKTAY, A. (1995). **Türkiye'de Popüler Kültür** (3.Baskı), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

ÖZGAN, H., ARSLAN, M. C. ve KARA, M. (2014). "*Popüler Kültürün Öğrenci Davranışları Üzerinde Algılanan Etkileri*", **Ekev Akademi Dergisi**, Yıl: 18, Sayı: 58, 469- 483.

SEMİZ, L. (2013). **Ortaokul Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Yeterlilikleri ve Medya Okuryazarlığı Dersini Yürüten Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar,** Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Rize.

SEVİM, Y. ve ŞEN, B. G. (2009). "*İletişim Fakültesi Öğrencilerinin 'Sosyalleşme Aracı Olarak Televizyonun Çocuklarda Kimlik Oluşumu Süreci Üzerindeki Etkisi' Konusuna İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*", **Medya ve Etik Sempozyumu,** Fırat Üniversitesi, 7- 9 Ekim 2009, Elazığ, s. 321- 333.

TELLAN, B. (2004). "*Üretim ve Tüketim Süreci Açısından Popüler Kültür ve Medya İlişkisi: Kurtlar Vadisi Örneği*", **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim,** 57, 197- 201.

TUNA, M. (2008). İlköğretim Çağındaki Çocukların Sosyalleşmesinde Popüler Kültürün Rolü (Isparta Örneği), Süleyman Demirel Üniversitesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Isparta.

YAVUZ, Ş. (2006). "*Reklam ve Popüler Kültür*", İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 27, 149- 161.

YAYLAGÜL, L. (2004). "Yarışma Programları ve İdeolojisi", **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim,** 57, 180- 188.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2008). **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri,** Seçkin Yayınları, Ankara.

YİN, R. (1994). **Case Study Research: Design and Methods**, California: Sage.

# LİSE İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ*

**Fevzi DURSUN****
**Sevgi BEKTAŞ BEDİR*****
**Esra ÖNKUZU GÜLCÜ******

**Öz:** Yaşadığımız dünyada insanların kendi dillerini etkili kullanma becerileri yanında küreselleşmeyle beraber diğer ulusların kullandığı yabancı dilleri kullanma becerileri oldukça önemli olarak görülmektedir. Özellikle İngilizce öğrenmeye yönelik toplumumuzda oldukça yüksek düzeyde ilginin olduğu söylenebilir. Ancak eğitim sistemimiz içinde son gelişmelerle ilkokullardan başlayan yabancı dil öğretiminde henüz istenilen başarıyı yakaladığımız söylenemez. Bu bakımdan öğretmenlerin özellikle öğretim programlarıyla ilgili görüş ve önerilerinden yola çıkarak genel durumu ortaya koymak oldukça önemlidir. Öğretmenlerin uygulanmakta olan İngilizce öğretim programlarına ilişkin görüşlerini belirlemek bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Tokat ili merkez ilçe ve Zile ilçesinde görüşme yapmaya gönüllü olan 13 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenler belirlenirken nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre İngilizce öğretmenleri kazanım dağılımlarının normal olduğunu ama özellikle de dört farklı becerinin öğretimi konusunda başarılı olamadıklarını, öğretim programını sadece yıllık plan yapma gibi zamanlarda bazen kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca ders kitaplarının yetersiz olmasını, ek kaynak aldırmanın yasak olmasını ve gramer ağırlıklı ders işlenip dört temel beceriye (okuma, yazma, konuşma, dinleme) dönük öğretim yapılamamasını ve öğretimin akıllı tahta ile veya geleneksel olarak sürdürülüp kalabalık sınıflar yüzünden farklı etkinliklerin uygulanamamasını sorun olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

**Anahtar kelimeler:** Öğretim programları, İngilizce öğretmenlerinin görüşleri, İngilizce öğretimi

* Bu çalışma 3. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (ICCI-2015)-Adana'da sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş halidir.

** Yrd. Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

*** Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı.

**** Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı.

# TEACHERS' VIEWS ON ENGLISH COURSE CURRICULUM*

**Fevzi DURSUN****
**Sevgi BEKTAŞ BEDİR*****
**Esra ÖNKUZU GÜLCÜ******

**Abstract:**

Along with globalization, peoples' ability to use foreign languages used by other nations as well as the ability to use their own languages is regarded extremely important in the world. We can say that there is a great interest in especially learning English in our society. On the other hand, we can not say yet that we have achieved the desired success in foreign language teaching with our education system. From this point of view, we designed such a study to reveal the general situation based on the ideas and suggestions of teachers about curriculum. The purpose of this study is to determine the high school teachers' views about English Curriculum that is implemented. In this study qualitative interviews, one of qualitative research methods, were used. The contiribıuters of this study consist of 13 English language teachers who volunteer to interview in the central district and Zile district of Tokat. In order to determine the participants, maximum variation sampling, which is one of purposeful sampling for qualitative studies, has been used. Semi-structured interview form has been prepared by the researchers as data collection instrument. According to the findings obtained from this study, English teachers state that functions are suitable but they are not successful in teaching the four basic skills (reading, writing, listening, speaking), they implement the educational program only while preparing the yearly plans, and that coursebooks are inefficient. The problems which teachers state are the facts that extra sources are not allowed, and that they usually give courses based on grammar ignoring the four basic skills (reading, writing, listening, speaking), teachers use only smart boards and because of the crowded classrooms different activities can not be applied in English teaching.

**Keywords:** Curriculum, English Language Teacher's views, English Teaching

---

* This study was developed from the oral presentation submitted at 3th International Cirriculum and Instruction Congress (ICCI-2015) in Adana.

** Assist. Prof. Dr., Gaziosmanpaşa University, Faculty of Education.

*** Teacher, Ministry of National Education.

**** Teacher, Ministry of National Education.

## Giriş

Küreselleşmenin sonucu olarak "dünyadaki ülkelerle birlikte ortak hareket etme ve dünyadaki eğilimlere uygun davranma zorunluluğu" ortaya çıkmıştır (Dağlı, 2007). Tezcan (2002) dünyadaki eğilimlere uygun davranma konusunda; ülkeler arasında eğitimin ortaklaşa özellikler taşıması gerektiğini ifade etmiş ve örnek olarak da üniversiteler arasındaki öğrenci değişimlerini vermiştir. Avrupa Birliği'ne bağlı ülkelerdeki üniversiteler, öğrencilerin öğrenimlerine ara vermeden istedikleri üniversitelerden dersler alabilmelerini mümkün kılacak şekilde yapılanmaktadır.

İnsan ve toplumların yeryüzünde olup bitenlerden giderek daha çok haberdar olmaları, birbirlerinin deneyimlerinden etkilenmeleri, bunları paylaşmaları ile ortaya çıkan Küreselleşme giderek önem kazanmaktadır (Balay, 2004). Bilgi çağında, küreselleşmeye bağlı olarak kültürlerarası iletişim büyük bir önem kazanmış ve kültürlerarası etkili bir iletişim kurabilmek için iletişim becerilerinin geliştirilmesi gerekliği ortaya çıkmıştır. Günümüzde eğitim programlarında, anadili etkili kullanma becerisi ile birlikte en azından bir yabancı dili kullanma becerisi kazandıracak eğitim amaçlarına yer verilmesi gereği ortaya çıkmıştır (Özkan, 2009).

Bilişim ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen hızlı gelişmeler ile birlikte eğitim, bilim ve kültür bir yandan metalaşırken, diğer yandan da uluslararası etkilere açık hale gelmiştir. Yaşadığımız bu ilişkiler ve hızlı değişim, dönüşümler ortak bir bildirim aracı olarak yabancı dil veya diller bilme ihtiyacını da beraberinde getirmektedir. Küreselleşme, enformasyon ve hızlı toplumsal değişmelere bağlı olarak gelişen bilgi ve teknolojilerin eğitim üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ve bu etkenlerin, eğitim programlarında çeşitliliğe ve gelişmelere neden olduğu bilinmektedir. Bu etkenlerin yanı sıra eğitim programlarının hızlı değişim ve gelişim göstermesi gerekmektedir. Bilgi çağında eğitimin görevini etkili bir şekilde yerine getirebilmesi, ulusal ve uluslararası boyutta değer kazanabilmesi uygulanmakta olan eğitim programlarıyla doğru orantılı olacaktır (Özkan, 2009).

Yabancı dil öğrenimine olan ihtiyaç, toplumlar arası ilişkilerin yoğunlaşmasıyla ve kitle iletişim araçlarının gelişmesine paralel olarak artmaktadır. Aynı zamanda günümüzde çağdaşlığın ölçütlerinden biri de yabancı dil bilme olarak kabul edilmektedir (Doğan, 2008). Giderek küçülen dünyamızda ülkeler arası iletişim, ticaret artması, iletişim teknolojisinin gelişmesi gibi nedenler yabancı dil bilmek çok dilli ve çok kültürlü bir dünyada yaşamanın ön koşulu olmakla birlikte, kişisel gelişimi destekleyen bir zorunluluk haline de gelmiştir (Erişkon, 2004; Ekuş ve Babayiğit, 2013).

Bilgi çağına ayak uydurabilecek ve çağın gereksinimlerini karşılayabilecek bir öğretim programı anlayışı ile Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan ortaöğretim İngilizce dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim program'ında son değişiklik 2014 yılında kabul edilerek 2015-2016 öğretim yılından itibaren uygulamaya konması kararlaştırılmıştır.

9.-12. Sınıflar İngilizce programının temel amacı, öğrencileri İngilizceyi etkili, akıcı ve yanlışsız kullanabilmeleri için, motive edici ve eğlenceli bir öğrenme ortamı ile buluşturarak bu amaç idareciler, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki işbirliğine bağlıdır (MEB, 2014). Yeni 9.-12. sınıflar ders programında Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı seviyeleri (COE, 2011) lise öğrencilerinin İngilizce öğrenmede belirli ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla adapte edilmiştir. Bu programla öğrencilerin lise düzeyi İngilizce dersine Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı A1 seviyesinin gözden geçirilmesi ile başlanıp, aşamalı olarak A2-B2 seviyelerine ilerlenmesi amaçlanmıştır (MEB, 2014).

Özetle, İngilizce programındaki eğitim etkinliklerinin temel amacı öğrencilerin hedef dilde iletişim kurabilmeleri için zemin hazırlamaktır. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları farklılıklar gösterebilir; fakat İngilizce öğretim programı eğitim durumları açısından dilin alt becerilerinden biri olan dilbilgisi öğretiminden ziyade, dilin dört temel becerisi olan konuşma,dinleme, okuma, yazma becerilerinin edinilmesine yöneliktir. Yine programda öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin aktif olarak rol almasını, hedef dilin temel becerilerini geliştirerek günlük hayatta kullanıp, dili bir iletişim aracı olarak benimsemesini vurgulamıştır (Demir ve Yavuz, 2014).

Farklı araştırma bulguları (Bağçeci, 2004; Büyükduman, 2005; Çelebi, 2006; Güneş, 2011; Hamamcı, 2013; Şahin, 2009; Demirtaş ve Erdem, 2015) hem eğitim ortamlarından, hem yöntemlerden, öğrenci tutumundan, ders kitabı program uyumsuzluğu ve öğretmenden kaynaklı sorunlar nedeniyle yabancı dil öğretimi ile istenilen sonuca ulaşılamadığı ve ülkemizde yabancı dil öğretiminin etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda bu araştırma ile programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşlerine başvurulması ve öğretim programlarını uygularken karşılaştıkları sorunların ilk elden betimlenmesi amaçlanmaktadır.

**Yöntem**

Bu çalışma, öğretmenlerin öğretim programlarını uygularken karşılaştıkları sorunların ortaya konması amacıyla, nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların, olayların doğal ortamda gerçekçi ve birbirini tamamlayan bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma türü olarak, kuram oluşturma anlayışını temel almakta ve sosyal olguları bağlı olduğu çevre içerisinde araştırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu çalışmada da, durum çalışması (case study) yöntemi kullanılmıştır. Nitel durum çalışmasının en temel bir durumun derinliğine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği ile sürdürülmüştür. Görüşmeler ile deneyimler, tutumlar, düşünceler, gibi gözlenemeyenler anlaşılmaya çalışılır. Bu süreçte sorulan sorulara karşı tarafın rahat, dürüst ve doğru şekilde tepkide bulunmasını sağlamak görüşmecinin temel görevidir. Yıldırım ve Şim-

şek'e (2008) göre bireylerin görüşlerini, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarma yönünden oldukça güçlü olması ve iletişimin en yaygını olan konuşmayı temel alması görüşme tekniğinin artısıdır. Bu araştırmada kullanılan süreçte; görüşme formunun hazırlanması, uzman görüşünün alınması, deneme uygulaması, görüşmelerin yapılması, görüşmelerin Word ortamında yazılması, analizlerin yapılması ve yorumlama ve raporlaştırma işlemleri sırasıyla yapılmıştır.

**Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Tokat ili merkez ilçe ve Zile ilçesinde görüşme yapmaya gönüllü olan 13 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Görüşme süreleri ortalama yirmi dakikadır. Öğretmenler belirlenirken nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Bu örneklem ile üzerinde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak hedeflenmektedir (farklı kurumdan mezun, farklı kıdeme sahip, farklı okulda çalışma vb. gibi). Bu tür örneklem oluşturmadaki amaç; çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak veya paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Liselerde görev yapan İngilizce öğretmenleriyle ilk görüşmeler sonunda gönüllü olan öğretmenlerden gerekli randevular alınarak öğretmenlerin en uygun zamanında görüşmelerin yapılmasına dikkat edilmiştir. Görüşme sırasında görüşülen öğretmenlerin konuya odaklanması ve daha iyi görüş belirtebilmesi için formda olmayan bazı ek sorular duruma göre görüşme sırasında görüşmecilere yöneltilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yapılan görüşmeler, ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşmeciler görüşülen öğretmenlerin aynı konular üzerinde benzer ve aynı fikirleri tekrar ifadeye etmeye başladıklarında görüşmeler kesilmiştir. Yine tüm görüşmeciler ile görüşülürken ilave notlar tutulmuştur. Görüşme kayıtları önce Word formatına aktarılarak transkript edilmiş, alınan yazılı notlarla beraber kontrol edilerek ham veri olarak Word formatına dönüştürülmüştür. Bundan sonra görüşme verileri içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

**Veri Toplama Aracı**

Bu araştırma sürecinde; görüşme formunun hazırlanması, uzman görüşünün alınması, deneme uygulaması, görüşmelerin yapılması, görüşmelerin Word ortamında yazılması, analizlerin yapılması ve yorumlama ve raporlaştırmalar sırasıyla yapılmıştır.

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu literatür ve benzer araştırmalar incelenerek taslak şekilde oluşturulmuştur. Daha sonra alanında uzman (ikisi öğretim programları ve öğretim alanından, ikisi yabancı dil öğretimi alanından) dört akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda yarı yapılandırılmış gö-

rüşme formuna son şekli verilmiştir. Daha sonra ön deneme amacıyla görüşme formu beş sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Yapılan ön deneme görüşmesinden sonra görülen aksaklıklar dikkate alınarak 7 ana soru ve ilave sorularından oluşan görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu ek-1'de sunulmaktadır.

**Verilerin Analizi**

Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yapılan görüşmeler, ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Öğretmenlere görüşme verilerinin araştırma dışında kullanılmayacağı ve kişisel bilgilerin hiçbir şekilde kullanılmayacağı açıklanmıştır. Yine tüm görüşmeciler ile görüşülürken ilave notlar tutulmuştur. Görüşme kayıtları önce Word formatına aktarılarak transkript edilmiş, alınan yazılı notlarla beraber kontrol edilerek ham veri olarak Word formatına dönüştürülmüştür. Daha sonra görüşme verileri içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilmek için kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların belirlenmesi esastır.

İçerik analizi temelde birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Görüşme yoluyla elde edilen verilerin içerik analizinde; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları izlenerek araştırma sürdürülür (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 228). On üç öğretmenle yapılan görüşmelerin ham verileri, süre olarak 4 saat 12 dakika (toplam 252 dakika) tutmuştur.

Ham veri Word formatında Times New Roman-12 punto, tek satır aralığı ile iki yana yaslı–araştırmacının soru cümleleri dahil-normal sayfa düzeninde (alt, üst, sol ve sağ 2,5 cm olmak üzere) 22 sayfa, 11572 sözcükten oluşmaktadır. Maksimum çeşitlilik ve gönüllülük çerçevesinde görüşülen on üç (13) katılımcı için Ö1, Ö2, Ö3…. Ö13 şeklinde kodlar kullanılmıştır. Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konulan sorular temele alınmıştır. Bu doğrultuda iç geçerliği sağlamak için verilerin elde edildiği ortam dikkate alındığında araştırma bulgularının anlamlı olduğu, bulguların kendi içerisinde tutarlı ve anlamlı olduğu, kavramların anlamlı bir bütün oluşturduğu, bulguların farklı veri toplama yöntemleri ve farklı analiz stratejileri kullanılarak teyit edildiği, bulguların katılımcılar tarafından incelendiği ve gerçekçi bulunduğu, bulgulardan yola çıkarak yapılan tahminler ve genellemelerin elde edilen veriler ile tutarlı olduğu görülmüştür. Dış geçerliği sağlamak için ise; araştırma yöntemi, tüm ayrıntıları ile ifade edilmeye çalışılmıştır. Bulguların başka araştırmacılar tarafından kullanılıp test edilebilmesi için gerekli açıklamalar yapılmıştır ve bu araştırma bulgularının benzer şartlarda test edilebileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarında ortaya konulan bulgularla görüşmelerden birebir alıntılar yapılarak ilişkilendirilmiş, farklı görüş ve alternatif açıklamalara yer verilmiş ve araştırmaya ait ham veriler başkaları tarafından incelenebilecek şekilde saklanmıştır. İç güvenirliği sağlamak için araştırma soruları açık bir biçimde ifade edilmiş araştırma sonuçlarının verilerle uyum içerisinde olmasına bakılmıştır. Veriler araştırma sorularının gerektirdiği biçimde, amaca uygun ve ayrıntılı bir şekilde toplanmaya çalışılmış; verilerin analizinde geçerli olmayan veriler ayıklanmıştır. Le Compte ve Goetz'in (1982; Akt, Yıldırım ve Şimşek, 2008) güvenirliği arttırmak için yaptıkları diğer öneri ise verilerin analizinde bir başka araştırmacıdan yardım alma ve ulaşılan sonuçları teyit etmedir. İç güvenirliğin arttırılması amacıyla seçkisiz yolla belirlenen iki görüşme formu, araştırmacı ve diğer kodlayıcı (aynı alanda doktora yapmış) öğretim elemanı tarafından bağımsız olarak kodlanmış; analizler arası tutarlılık incelenmiştir. İki kodlayıcı arasındaki iç güvenirliği hesaplamak için, Miles ve Huberman'ın (1994) *(anlaşma /anlaşma+anlaşmama) x 100"* formülü ile uyuşma katsayısı .76 hesaplanmıştır ve elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

**Bulgu ve Yorumlar**

Bu bölümde, liselerde görev yapan on üç İngilizce öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme formu ve ses kayıt cihazı kullanılarak gerçekleştirilen nitel görüşmelere ait analiz sonuçları verilmiştir. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen bilgiler içerik analizi yapılarak elde edilen tema-kodlar dikkate alınarak yorumlanmıştır. Temalar-kodlar incelendiğinde öğretmenlerin genelde öğretim programıyla ilgili kendi görüşlerini aşağıdaki tabloda verilen tema-kodlar çerçevesinde ifade ettikleri belirlenmiştir. Bireysel görüşmelerden elde edilen içerik analizi sonuçlarına göre veriler beş tema etrafında toplanmaktadır. Söz konusu temalar; ***öğretim programı, öğretmen gelişimi, öğretim süreci, sorun ve çözümler*** ve ***değerlendirme*** olarak sıralanmaktadır. Bu çalışmadaki analizler tema ve onlarla ilgili kodlar başlığı altında aşağıdaki tabloda olduğu gibi sıralanmış ve yorumlanmıştır.

**Tablo 1. Öğretmenlerinin görüşlerinden çıkarılan tema ve kod listesi**

| Temalar | Kodlar |
|---|---|
| **Öğretim Programı** | Öğretim Programı Kapsamı<br>Öğretim Programı Kazanımları<br>Kılavuz Kitaplar<br>Program İçin Öneriler |
| **Öğretmen Gelişimi** | Öğretim Programını İnceleme<br>Talim Terbiye Sayfasını Kullanma<br>Hizmet Öncesi Eğitim<br>Hizmet İçi Eğitim<br>Yönetici Desteği |
| **Öğretim Süreci** | Ders İşleme<br>Ders Saati-Süre<br>Öğretim Yöntemleri<br>Materyal Kullanımı<br>Dyned Uygulaması |
| **Sorun ve Çözümler** | Öğretim Sürecindeki Sorunlar<br>Sorunlara Çözüm Önerileri |
| **Değerlendirme** | Değerlendirme<br>Ortak Sınav |

**A). Öğretim Programı**

Öğretim programı teması altında öğretmenlerin görüşleri, öğretim programı kapsamı, öğretim programlarının kazanımları, kılavuz kitaplar ve program için öneriler kodları altında toplanarak analiz edilmiştir.

**1-Öğretim programının kapsamı:** Görüşme yapılan on üç lise İngilizce öğretmeninden on bir tanesi öğretim programlarının kapsam ve içeriği konusuyla ilgili görüş bildirmiş olup görüş ifadelerine ilişkin örnekler aşağıdadır; **Ö2: "***Yani kapsam olarak şu hani kur seviyesine geçiş var. Biz genelde A1.1'den başlatıyoruz öğrencileri. A1.2'den başlanıyor",* **Ö3:***"A2.2 10. Sınıflara ağır geliyordu. Gramer konularının çoğunluğu A2.2 de toplanmıştı. A1.1 ile A1.2 den iyi 9'lara iyi gidiyor ama kaynak olarak bence kitap kullandığımız için çok fazla etkili olmuyor. Yani İngilizce dersi karşılıklı konuşma gerektiren bir ders…Çocuklarda ilköğretimden konuşma ağırlıklı fazla gelmedikleri için diyalog yapmakta çekiniyorlar ondan kaynaklanıyor. Kelime hazneleri kuvvetli olmadığı için 9'larda da zorlanıyoruz. Sadece elimizdeki kitaplarla yetiniyoruz.",* **Ö4:** "*Öğretim programlarının çok yeterli olduğunu düşünmüyorum. Ders konuları, gramer konuları falan biraz basite gidilmiş kitaplarda",* **Ö5:***"Aslında şöyle genel olarak baktığınızda konuların kapsamı yeterli ama mesela sınıflara dağılımında biraz sıkıntı var. Birden zorlanmalar oluyor. Bir de ders saatleri de azaldığı için yetiştirme konusunda sıkıntılar oluyor",* **Ö6:** "*Konular bence 10.11. ve 12. Sınıfta çok, çünkü ders saati 3 ama 9.*

*sınıfta 6 saat olduğu için rahat rahat işleniyor.11 ve 12. sınıflarda ileri seviye konular olduğu için ders saati az geliyor"*, **Ö7:** "*Öğretim programı kapsamı genelde seviyelerden oluşuyor bilindiği gibi. Fakat bizim okulumuzda A1, A2, A3 seviyelerinden öteye gidemiyoruz.Çünkü bununla ilgili milli eğitime de çok yazı gönderildi fakat B seviyelerinde hiçbir kitap gelemedi maalesef. Çok da fazla ilgileri olduğunu sanmıyorum. Konular ilgilerine hitap etmiyor onların. İsteklerine de çok da fazla cevap vermiyor. Olması gereken kitaplar yok elinizde, normalde B1, B2, B3 seviyeleri olması lazım. Yani program dâhilinde olması gerekiyor kitapların ama sadece A geliyor diğer B'ler gelmiyor, sıkıntı yaşıyoruz"*,**Ö8:** "*Yani programlar bence öğrencilerin seviyesine çok fazla uygun değil. Zaten şimdi yeni sisteme geçtik kur kur kitapları alıyoruz A1.1 A1.2… 9'dan beri giriyorum derslerine. Hocam artık yeter diyorlar. Çok fazla yenilik yok yani. Gramer dilbilgisi olarak sürekli tekrardayız. 8 yıldır present tense anlatıyorum her sınıfta hiç fark etmeden yani"*, **Ö9:** "*…konular ders saatine göre çok fazla…"*, **Ö10:***"Çocuk karışık şekilde gitmiyor hani belli bir seviyenin eğitimini alıyor daha sonra o seviyedeki kazanımı ne derece alıp almadığını görüp bir üste ya da seviyenin tekrarı şeklinde yapmak güzel şu anda. Ama şu anda öğretim programında sadece şey var hani genel bir çerçeve çizilmiş fakat pratiğe dönük bir şey fazla yok. Tamamen teori halinde. Ama bu son yılda yapılan bu seviyelere ayrılmasının biraz pratik yönünü geliştirdiğini düşünüyorum ben öğretim programının"*, **Ö11:***"…Kitapta gramer konuları kaldırılmış. Eskiden gramer bölümleri ayrı olurdu. Hiçbir gramer konusu yok öğrencinin kendisinin çıkarması bekleniyor. Parçanın içinde geçiyor şöyle bir sıkıntı daha var hocam. Parçanın içinde o gramer konusu geçiyor ama bazen öyle parçalarla karşılaşıyorum ki 9.sınıf kitabında ilk ünitede relative clause'lu parçalar var. Yani öğrencinin kendisinin bunu özümsemesi buradan bir şey çıkarması imkansız. Onun dışında dinleme parçaları güzel. Yani dinlemelerin bu kadar sık yapılması güzel. Sadece dinleme metinleri var ve öğrenci aşırı derecede sıkılıyor"*, **Ö12:***"Programların yine sarmal eğitimle tekrar üzerine bir programımız var.* Ortaöğretim İngilizce *"Yes you can" ve "*Icebreakers*" adlı öğrenci çalışma kitaplarımız var. Açıkçası biraz da kitaplarla birlikte yürüyen bir eğitim programı." ve* ***Ö13:****"… kazanımların azaltıldığını düşünüyorum. Örneğin 9. Sınıflarda seçip konuşuyorum 9. 10. Sınıflarda yeni sistemde gerçekten kazanımlar azaltılmış bence seviyelerine göre. Benim bulunduğum okulda tam seviyelerine göre,hatta yukarı seviye anlatılabilecek şeyler. Yabancı dil öğretiminde kullanmam gereken işte etkinliktir, listening dinleme aktivitesidir, okuma aktivitesidir hepsini birden veremiyorum her sınıfa. Kısıtlı kalıyor".*Bu örnek ifadelerden de anlaşıldığı gibi öğretim programının kapsamı deyince öğretmen görüşlerinden kapsamın gramer ağırlıklı olduğu, öğrenci seviyesine uygun olmadığı, son yıllarda okuma, yazma, dinleme konuşma gibi dört beceriye dikkat edildiği ancak burada da dinleme metinlerinin öğrenciyi sıktığı, yine de sınavların belirleyici olduğu ortaya çıkmaktadır.

**2-Öğretim programı kazanımları:** Görüşme yapılan on üç lise İngilizce öğretmeninden tümü öğretim programlarının kazanımları hakkında görüş bildirmiş olup görüş ifadelerine ilişkin örnekler aşağıdadır.

**Ö1:***"… Program konuları ağır hem de şöyle bir şey var mesela kitaplar A1.1, A1.2, A2.1 diye gidiyor, zaten hemen hemen aynı konuların biraz daha genişletilmişi"*, **Ö2:***"… eğitim*

*programında ne varsa kazanım neyse gayet özen gösteriyoruz ama çok detaylı olduğunu düşünmüyorum. Mesela kitap A1.2 kitabı çok zayıf. Bu seneki kitabın adı bile yok. Özgünlükten çok uzak bir kitap. Resimler bile elle çizilmiş orijinal bir şey yok kitapta. Resimler çok yapay, mecbur olduğumuz için işliyoruz"*, **Ö3:** *"…kazanımlar o kadar şey değil zor değil, aslında yaptırılabilir ama işte sadece öğretmenle olmuyor yani öğrenci çok çabuk unuttuğu için kazanımları tam olarak gerçekleştiremiyoruz. Ama sadece çocuk derste bunu yapmaya çalışıyor,eve gittiğinde tekrar etmiyor. Ders saatlerinde uygulayamıyoruz. Sadece ders saatleriyle o kazanımlar oluşturulamaz"*, **Ö4:***"…kazanım olarak gramer konusu falan işte hani onlar var. Tutarlı onlar ama hani yeterli görmüyorum kitabı. Yani sadece kitapla da olacak bir şey değil dil öğretimi. Dediğim gibi görsel bir şeyler lazım hani konuşmaya yönelik. Bazen derste hani konuşma yaptığımız speaking kısımları da var tabii ki yapılıyor"*, **Ö5:***"… aslında verilmeye çalışılmış ama buna yeterince zaman yok sanki şimdi konuyu toparlayamadım ama mesela dört beceri diyoruz ya dil öğretimde kullanılan, hepsine yönelik hani kitaplarda yer vermeye çalışılmış ama yüzeysel çok da işe yarayan fonksiyonlar yok, … kazanım ve konuların öğretiminde haftalık ders saati yetmiyor. Çoğu aktiviteyi zaten geçiyoruz özellikle yetmiyor en önemli aktivitelerden birisi olmasına rağmen materyaller yok ve kitapların CD'leri gelmiyor, milli eğitimde göndermiyor"*, **Ö6:***"… kazanımların öğretim programında verilişi güzel, dört dil becerisine değinilmiş, dinleme, okuma, konuşma ve yazma hepsi var. Onlara yönelik kazanımlar var. Ama gerçeğe döndüğümüzde bu dört beceriyi sınıfta uygulamak zor oluyor. Materyal bulamıyoruz, bulsak ses düzeni yok, konuşma etkinliklerini yaptırmak kalabalık sınıflarda zor. 35 kişilik sınıfta çocuklar rahat rahat hareket edemiyor. Daha çok bilişselin ilk basamaklarında kalıyoruz"*, **Ö8:** *"... ünitelerin dağılımları güzel fakat mesela bizim 5 ana kazanımımız var okuma, yazma, dilbilgisi, dinleme gibi bunların dağılımları iyi ama iş bunları uygulayabilmek önemli olan. Uygulayamama sebebimiz yine öğrencilerin seviyesinden ve sınıflar çok kalabalık. 30 kişilik sınıflara giriyorum. Dil sınıfı için bu sayı çok fazla. Bir de öğrenciler çok ilgisiz bizim öğrencilerimiz aşırı derecede ilgisiz"*, **Ö9:** *…bizden kazanımları vermemiz isteniyor ama kitapların da bu konuda çok da yeterli olduğunu düşünmüyorum. Yani mesela dinleme metni öğrencinin anlayabileceği seviyeden daha yüksek ya da ilgi çekici değil gibi. Ya da orijinal değil gibi. Yapay kaldığını düşünüyorum. Bu 4 beceriye dönük dinleme, okuma, konuşma ve yazma olarak ayrılması iyi ama işte uygulanamıyor"*, **Ö10:** *"Kazanımlar konulara göre. Dağılımları da tutarlı aslında onda sıkıntı yok. Fakat İngilizcenin kalıcılığı anlamında ya da öğrenilmesi anlamında bu kazanımların çok da etkili olduğunu ben düşünmüyorum. 9 sınıfın kazanımı 9. Sınıfa göre konuyla orantılı. Bilişsel duyuşsal, devinişsel olarak da dağılımlı ama okulların fiziki yapılarına göre ya da öğrencinin seviyesi bunları etkiliyor. Teori olarak tutarlı vocabulary, speaking, listening tarzı konu eşit olarak dağıtılmış konunun durumu da önemli bazı ünitelerde bazı beceriler illa ki ön plana çıkıyor ama genel itibari ile kitaba baktığımız zaman dengeli bir dağılım var"*, **Ö11:** *"…konular kazanıma gayet paralel ilerliyor. Öncesinde daha genişten alıyor. Listening, speaking de biraz daha daraltıyor. Ve en sonda yazma bölümü ile pratiklik kazandırarak tekrar daraltıyor konuyu"*, **Ö12:** *"kazanımlar davranışa yönelik. Şu davranışı yani şu ortamda şu ifadeyi kullanabiliyor mu şeklinde bir programımız var. Kazanımlar da tamamen neredeyse yazma, konuşma, dinleme üzerine. Şu durumda şu ifadeyi şu davranışı kullanabilir mi şeklinde*

*davranışçı bir kazanım listemiz var. Dört beceri ve bazı gramer konularını da içeren bir şekilde bazı kelime gruplarını da içeren bir şekilde tematik olarak kazanım listesi oluşturulmuş. Yani kapsam sınırlı"* ve **Ö13:***"Hedefler ve kazanımlar, kitaplar orta düzeyde hazırlanmış, hakikaten ilgili olanlar yapabiliyor bunu. Veya anlatmaya çalışıyor. Kitaptaki kazanımları ve bunları alabilen öğrenciler, bunlar hakikaten azınlıkta. Her sınıfta belki beş, ona varmayan sayıda"* bu ifadelerden de anlaşıldığı gibi görüşülen lise İngilizce öğretmenleri kazanım dağılımlarının normal olduğunu ama özelliklede dört farklı becerinin öğretimi konusunda yinede başarılı olamadıklarını vurgulamışlardır.

**3-Kılavuz kitaplar:** Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programına bağlı olarak öğretmenlere öğretim sürecinde yardımcı olması amacıyla kılavuz kitaplar hazırlamaktadır. Bu konuda görüşülen 11 lise İngilizce öğretmeni görüş bildirmiştir. Öğretmenlerden kılavuz kitapları kullanıyoruz diyen iki öğretmen; **Ö1:** *"Kılavuz kitabı var kullanmıyorum şöyle zaten orda kılavuz kitabında soruların cevapları yazıyor hani yani çok gerek görmüyorum",***Ö2: "***Kılavuz kitaplarını kullanıyoruz. Yani Milli Eğitim sürekli İngilizce kitaplarını değiştiriyor, ders kitaplarına adapte olamadan başka birisi geliyor başka bir kitapla karşı karşıya kalıyoruz"* ve **Ö12:** *"… kılavuz kitaplarımız var. Biraz da açıkçası ben deftere kitaptaki konuyu yazıyorum ama ben kitaptan çok daha farklı bir şekilde dersimi yapmaya çalışıyorum çünkü kitapla birlikte biraz monoton sıkıcı hale geliyor ders. Öyle olunca. Programımız var takip ettiğimiz bir kılavuz kitabımız var bunlardan ders defterlerini doldurmak zorundayız oraya bakıyorum açıkçası plana o şekilde bakıyorum ama ders içerisinde biraz da bize kaldığı için iş kapıyı kapattıktan sonra. Biraz da benim için de öğrenci için de rahat olması için dersi daha farklı bir şekilde işliyorum yani"* şeklinde görüşlerini ifade etmektedirler.

Ancak pek kullanmadıklarını söyleyenler; **Ö4:** *"Kılavuz kitabı var ama güncel mi bilmiyorum. Birkaç senedir aynı kitap veriliyor"* ve **Ö5:** *"Evet kılavuz kitabım var. Bu yılki kitaplara uygun olarak bir yenilenme yok. Yardımcı kaynak kullanıyoruz ama hani her sınıf ve her seviyede değil birkaç seviyede kullanıyoruz"* diye görüş bildirmişlerdir. Buradan anlaşıldığı gibi Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı kılavuz kitaplar temelde planlama ve sınıf ders işleme defterine yazılacak konuyu yazmak gibi asıl amacı olan öğretim sürecinde rehber olarak etkili şekilde kullanıldığını söyleyemiyoruz.

**4-Programı için öneriler:** Görüşülen 13 lise İngilizce öğretmeninden 12 tanesi öğretim programı konusunda önerilerini dile getiren konularda görüş bildirmiştir. Örnek ifadeler aşağıdadır.

**Ö1:** *"…tabi ki ya 12. Sınıflarda dediğim gibi gramer çok fazla gramer ağırlıklı konular var onlar çıkarılmalı bir de 12'lerin kitabı tamamıyla üniversite sınavında çıkmayacağı için onların daha zevkle işleyeceği bir kitap olmalı, mesela listening bölümü var ama listening materyali yok, mesela mebden indiremiyorum, kitapta listening bölümü var, ordan dinletiyim desem bile bir tane parça veriyorlar parçada ağır gramer konuları var, onları tek tek işlesem 2 saat yetmez",* **Ö2:** *"Yani bu konuda dediğim gibi bakanlığın iyi kaynak hangisiyse işte hangi yayın eviyse sınırlamaya gitmemesini beklerim yani. İllaki her yazarımız olacak işte Türk öğretmenler*

*olacak tek bir yaklaşım çok ilkel oluyor ve hiçbir şey öğrenilmiyor yani öğretilmiyor. Çocuklara da kitaptan soruyoruz Hem de işlemek zorunda olduğumuz ilkel hiçbir şey kalmıyor"*, **Ö3:** *"… kaynak olarak farklı kaynak sunulması lazım hani hep konuşmadan şikayetçiyiz ya öğrenciler konuşamıyor diyoruz ama milli eğitim bize konuşmayla ilgili hiç bir şey vermiyor ki. Kitapla konuşma olacaksa şuana kadar çocukların konuşuyor olması lazım değil mi.Bize CD'ler vermeleri lazım oyun içeren içerikler dağıtmaları lazım Kaynak aldırmak yasak. Sunum şeklinde yapmamız gerekiyor ama biz orda sınav yapıyoruz her sınıfta farklı öğretmen duruyor ve biz şeyi yapamıyoruz sonradan kendimiz yapıyoruz"*, **Ö4:***"Yani belki speaking kısımlarının artırılması gerekiyor. Yani yoksa reading kısımları falan iyi bence hani egzersizler ama yinede yetersiz dediğim gibi sadece kitapla olabilecek bir şey olduğunu düşünmüyorum"*,**Ö5:***"… şimdigramer dil bilgisi olarak baktığımızda çok ağır konular olmamalı hani öğrenmek isteyen zaten bunu liseden sonra devam ettiriyor üniversitedeki eğitimimizi devam ettiriyor çok ağırlara ele almamamız hani kullanımları öğrenmeleri edinmeleri açısından daha faydalı olur yani daha basit konularla yani ileri düzey İngilizceye gerek yok diye düşünüyorum"*,**Ö6:***"Öğretim programları daha çok dili kullanmaya yönelik hazırlanmalı. Ülkemizde yıllarca İngilizce dersi görülmesine rağmen kimse doğru düzgün İngilizce konuşamıyor. Öğretim programı ve ders kitapları bu açığa göre düzenlenmeli"*, **Ö7:** *"Yani genelde çıkartılmasını istediğim bir konu yok. Fakat neler eklenebilir. Daha çok bu materyalleri milli eğitimden bize gönderebilirler mi bilmiyorum ama biraz daha çocuğun seviyesi ne olursa olsun 9,10,11,12 hiç fark etmez biraz daha görsellik veya oyunlarla ilgili başka bir şey, yani oyun dediğimiz bir telefon oyunundan bahsetmiyoruz. Daha çok materyal açısından mı eksiklikler var"*, **Ö8:** *"Hepsi birbirinin tekrarı olmasın ya yani öğretim programının hepsi birbirinin tekrarı hiçbir yenilik yok ben fazla göremiyorum ya da ben göremiyorum bilemiyorum. Altı yedi yıllık öğretmenim pek bizden görüş falan alındığını görmedim"*, **Ö9:** *"Programları yeterli buluyorum. Milli Eğitim tarafından bazı görüşler isteniyor ama hiçbir zaman uygulandığını görmedim. … Ama ona rağmen bizim görüşlerimiz pek dikkate alınmamıştı"*, **Ö10:** *"Tabii ki çok büyük bir sorun. Öğretmen için ayrı bir sorun, öğrenci için ayrı bir sorun. Yani öğrenci en azından 3-5 ne öğrenebildiyse 2 de bıraktığı için artık işi bir kere İngilizce eğitimi yarıda kalmış oluyor veya bitmiş oluyor yani. Dersler boş geçiyor gibi oluyor. Her anlamda her iki tarafa da şeyi dokunuyor yani"*, **Ö11:** *"… kazanımlarla ilgili benim 9.sınıflarda hiçbir sıkıntım yok. Yani bunların hepsi A1 seviyesini bitiren bir öğrencinin yapabiliyor olması gereken şeyler. öğrenciyi daha çok konuşturacak daha çok pratik yaptıracak ekstra materyal getirip öğrenciyi heveslendirecek bir ortam yaratamıyoruz maalesef. Bu tür sıkıntılarım var hocam müfredatla ilgili"*, **Ö12:** *"… sistemde bizden görüş alacak bir mekanizma Milli Eğitim Bakanlığı'nda pek yok. Program konusunda yedi senedir öğretmenim bu konuda en ufak bir değerlendirmeye alınmış değilim ben açıkçası. … artık konular gramerden uzaklaştırılarak sadece beceri üzerine olsa daha iyi olacak diye düşünüyorum ben. Çok fazla hala da yani gramer etkisi var. Şöyle ki bir sözlü sınavı bile yazılı yapmak zorunda kalıyoruz"*

Yukarıdaki görüşlerden anlaşıldığı gibi öğretmenler programın gramer ağırlıklı olmaktan çok dört temel beceriyle yönelik öğretim yapılması, özellikle konuşma becerisinin önemli olduğu ve program konusunda Mili Eğitimin öğretmenlere görüşlerini sormadığını ortaya koymuşlardır.

**B). Öğretmen Gelişimi Teması**

Öğretmen gelişimi teması altında öğretmenlerin görüşleri, öğretim programını inceleme, Talim Terbiye sayfasını kullanma, hizmet öncesi eğitim, hizmet içi eğitim ve yönetici desteği kodları altında toplanarak analiz edilmiştir.

**1-Öğretim programını inceleme:** Öğretim programını öğretmen olarak elinin altında bulundurup inceleme konusuyla ilgili görüşülen on üç lise İngilizce öğretmeninden on bir tanesi görüş bildirmiş olup bunlardan üç tanesi *"var ama incelemedim"* diye görüşlerini ifade etmişlerdir. İnceledim diyen öğretmenlerin örnek görüşleri ise; **Ö3:***"Flaşımda duruyor işim düşünce bakıyorum"*,**Ö6:** *"Evet mevcut ama programa göre gitmiyorum …aslına baktığımızda ders kitabı öğretim programına uygun değil, öğrenci seviyelerine uygun değil, öğretim programında belirtilen yöntemlere uygun değil. Bende bunun için yılbaşında seviye tespit sınavı yapıyorum, sonra seviyelerine göre bir kaynak kitap aldırıyorum"*, **Ö7:***"Evet mevcut. Bunlara sürekli bakıyorum zaten. Onunla yıllık planla öğretim programıyla eşdeğer gitmeye çalışıyorum"* ve **Ö10:** *"Basılı olarak elimde değil ama bilgisayarımda falan mevcut. Ara sıra ya da kendim böyle istediğim zamanlarda bakıyorum. Fakat detaylı incelemiyorum hani. Bir durum olduğunda ya da öyle bir bilgiye gereksinim duyduğumda daha çok bakıyorum"* şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmen görüşlerinden de anlaşıldığı gibi öğretim programını kullananlar veya elinde bulunduranlar diğer bir ifade ile inceleyenlerde sadece yıllık plan yapma gibi zamanlarda bazen kullandıklarını ifade etmişlerdir. Yoksa öğretmenlerin derinlemesine program kapsamı veya kazanımların tür veya basamağına yönelik bir incelemesi veya kullanımı olmadığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğretim programlarının elde kullanılan ders kitaplarına uymadığını belirten görüşlerde mevcuttur.

**2-Talim terbiye sayfasını kullanma:** Görüşme yapılan on üç lise İngilizce öğretmeninden on iki tanesi milli eğitim bakanlığı talim terbiye başkanlığının internet sayfasını kullanma konusundaki görüşlerini ifade etmiş. Bunlardan sekiz tanesi *"Yararlanmıyorum, çok nadiren yararlanıyorum"* şeklinde görüş bildirmiştir. Üç öğretmen ise; **Ö7:***"Evet buna bakıyorum. Yıllık plan için de dediğimiz gibi baktım. Burada da listeningde de çocukların hiçbir şekilde dışarıdan duymamasını istemiyorum işitsel bir şeyler almasını istediğim için kendim okuduğumda oldu ama bunun haricinde tabi bir nativespeaker gibi olmaz. EBA'ya baktığımda da göremedim. Çünkü farklı materyaller var orda videolar vb."*, **Ö11: "***Dediğim gibi öğretim programını, müfredatı indirmek için ve dinleme metinlerini indirmek için kullandım. Onun dışında kullandım desem yalan olur"* ve **Ö12:** *"… Sadece sene başındaki yıllık planımızı hazırlıyoruz, bu sene bunlar şunlar var diyoruz artık. Ondan sonra pek programla bir şey yapmıyorsunuz"* buradan da anlaşıldığı gibi görüşülen öğretmenler bu sayfayı genelde kullanmadıklarını kullananların da sadece plan yaparken baktıklarını, ancak gerekli dinleme ve video kaynakları olursa kullanabileceklerini ifade etmişlerdir.

**3-Hizmet öncesi eğitim:** Görüşme yapılan on üç lise öğretmeninden on iki tanesi öğretim programlarıyla ilgili hizmet öncesinde aldıkları eğitimin sınırlı olduğunu *"öğ-*

*retim programlarıyla ilgili eğitim fakültesinde eğitim derslerinde aldığımız bilgiler ve KPSS sınavına hazırlanırken edindiğimiz bilgilerle sınırlı" ifadesine benzer şekilde görüş bildirmişlerdir.*

**4-Hizmet içi eğitim:** Görüşme yapılan on üç lise öğretmeninden on bir tanesi görüş bildirmiş ve bunlardan altı tanesi böyle bir eğitim almadığını belirtmiştir. Aldıklarını söyleyenlerin örnek ifadeleri aşağıdadır; **Ö2:** *"… Öğretme yöntem teknikleriyle ilgili bir seminer vardı bir haftalık ona gitmiş gelmiştim, bize orada gösterilen yöntem tekniklerden yok. Kullanılacak şeyler değildi. İlk başta müdür gelir kapıya dayanır gürültü patırtı diye"*, **Ö5:** *"Çok da etkili bir seminerdi ama daha çok bu metotlarla ilgili nasıl daha iyi öğretiriz yöntemleri nasıl kullanırız ona yönelik çok faydalı filmlerdi. Ama bunun sadece bir sefer olması kalıcılık sağlamıyor. Yani mesela bir orda gördüğün birçok şeyi birazda uygulama yolunda sıkıntılar olduğu için unuttum açıkçası"*, **Ö6:***"Öğretmenliğimin 3. yılında güzel bir seminere katılmıştım. Bir hafta boyunca sınıfta yapabileceğimiz özellikle dinleme ve konuşma etkinliklerini kapsayan eğlenceli bir seminerdi. Ama orda gösterilen etkinliklerde kalabalık sınıf ortamında ya da lise seviyesinde uygulanabilecek tarzda değildi"*, **Ö8:***"… bu seminerler falan gidildi ama sadece yöntem teknik açısındandı, branş üzerine böyle bir eğitim almadım"* ve **Ö12:** *"Bir hizmet içi kursu vs. yok. Sadece, ders içinde kullanacağımız yöntem metotlarla ilgili hizmet içi eğitimler aldık…"* sekiz öğretmen atandıktan sonra seminer veya hizmet içi eğitim aldığını ifade etmiştir. Ancak bunların öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili olduğunu, eğitim faaliyetlerinden memnun olduklarını fakat okul ortamları sınırlılıkları ve uygulamalı yöntemler olduğu için kalabalık sınıflarda bunları uygulama olanağı olmadığını belirtmişlerdir.

**5-Yönetici desteği:** Görüşme yapılan on üç lise İngilizce öğretmeni yönetici ve milli eğitim yetkilerinin kendilerine destek veya görüşleriyle yardımcı olmalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bu öğretmenlerden yedi tanesi destek alamadıklarını; **Ö2:** *"Hayır. Kimse ilgilenmiyor"*, **Ö4:***"Hayır. Yok. Sadece ders kitabına bağlı kalınacağı konusunda görüş belirtiyorlar"* ve **Ö5:** *"Hayır. Bu konuda hiç ne destek oluyor ne iletişim oluyor. Onların hiç sorduğu yok"* bu ifadelere benzer şekilde görüşlerini açıklamışlardır.

Destek aldığını bildiren beş öğretmenin örnek görüş ifadeleri ise: **Ö8:** *"Yani okul yöneticileriyle oluyor toplantılarımız da oluyor sürekli. … daha çok program üzerine olmuyor genelde not üzerinde bilgi alışverişi yapıyoruz, sınıf ortalamaları nasıl falan onun üzerine daha çok. Ama İngilizce öğretim programı hakkında herhangi bir bilgi alışverişi yok. Dersin başarılı başarısız olma durumları daha çok idarecilerimizi ilgilendiriyor… "*, **Ö11:** *"… geçen hafta müfettiş geldi mesela bana dersin çıkışında derste İngilizce çok fazla kullandığımı ve dersi Türkçe anlatmam gerektiğini ifade etti bana. Yani ben onu duyduktan sonra daha Milli eğitim yetkililerinin de İngilizce öğretimi açısından bilgi alışverişi yağabileceğim bir insan olduklarını düşünmüyorum"*, **Ö12:** *"Açıkçası bugün okulumuzda müfettişlerle zümreler ayrı ayrı toplantı yapıyorlar kendi okulumda bilgilendirmeler yapıyorlar. Yani nasıl yapacağımız ne uygulayacağımız hangi metotları kullanacağımız konusunda. Ama önceden böyle bir program hakkında bir bilgi alışverişi olmadı"* ve **Ö13:** *"Yöneticiler, idareciler gerekli desteği veriyor, işte akıllı*

*tahtalar olsun veya başka türlü durumlarda desteklerini esirgemiyorlar. Bunu yadsıyamam"* şeklindedir. Buradan da anlaşıldığı gibi program konusunda destek denilince öğretmenlerin aklına okul idarecilerinin eğitim ortamında kullanılan teknolojik araç-gereçler ile ilgili konularda yardımcı olmaları, öğrenci başarılarıyla ilgilenmeleri ve müfettişlerin tavsiyeleri geldiği anlaşılmaktadır. Ama direkt olarak okul veya milli eğitim müdürlüklerinden herhangi bir yönetici veya uzmandan öğretim programlarıyla ilgili bir destek alınmadığı belirtilmektedir.

**C). Öğretim Süreci Teması**

Öğretim süreci teması altında öğretmenlerin görüşleri, ders işleme, ders saati, öğretim yöntemleri, materyal kullanımı ve (Dynamic ve Education-Dinamik ve Egitim) DYNED uygulaması kodları altında toplanarak analiz edilmiştir.

**1-Ders işleme:** Görüşme yapılan on üç lise İngilizce öğretmeninden yedi tanesi ders işleme konusuyla ilgili görüş bildirmiş olup görüş ifadelerine ilişkin örnekler aşağıdadır; **Ö1:** *"Akıllı tahtamız var, akıllı tahtamızdan yararlanıyoruz, görsel, işitsel, hem öğrenciler duyuyor iyi oluyor, hem öğreniyorlar, akıllı tahtanın çok güzel faydaları var, bunun yanında sınıfımızı bütün materyallerle duvarları bütün materyallerle doldurduk, günlük konuşma kalıplarını soruların hepsini baştanbaşa duvarlarımıza astık, tablolar oluşturduk, her gün görerek, konuşarak, sürekli mesela hemen hemen her hafta girdiğim sınıfta o materyallerle ilgili sözlü yapıyorum. Onu da yarışma şeklinde yapıyorum. Hem öğrenciler zevk alıyorlar hem de öğreniyorlar"*, **Ö3: "***Okuma parçalarımız oluyor ama önceden hazırlık yapmaları gerekiyor okuma parçalarına mesela birkaç defa okuyoruz Türkçeye çeviriyoruz, çevirdiğimiz Türkçeden öğrenciler kitaba da bakmadan kendi cümleleriyle özetliyorlar. Sonra da birbirlerine soru soruyorlar, parçaları genellikle bu yöntemle işliyoruz bu da çok etkili oluyor"*, **Ö4:***"… dersleri işlerken genelde gramer ağırlıklı gidiliyor…. Fakat görsel olarak çok bir şeyimiz yok. Daha çok gramer ağırlıklı. Öyle olunca da soru cevap şeklinde geçiyor. Okuma parçaları ile okuma yaptırıyoruz"*, **Ö10:** *"Derslerde bu tabi okulun veya girdiğimiz sınıfların seviyesine göre değişmekle beraber "grammartranslationmethod" illaki biraz oluyor. Dinlemeyi çok az yapabiliyoruz. Konuşma yine karşılıklı hani yeri geliyor öğrenci ağırlıklı yeri geliyor öğretmen ağırlıklı bir şekilde dengeli gidebiliyor"*, **Ö11: "***Hem öğrenciyi derse motive ediyor, öğrencinin dikkatini çekiyor, yani bir konuya direkt hadi resimlere bakalım bu resimleri eşleştirelim demektense. Mesela jobs konusu ile ilgili mesleklerle ilgili bir ünite böyle tahtaya yazıyorum önce jobs ve akıllarına gelen her şeyi söylemelerini istiyorum. Kendi söylediklerinin tahtada yazılması, onla ilgili konuşulması öğrenciyi motive ediyor En son öğrencilerin öğrendikleri ile bir şeyler yapabilmesi çok önemli. Yani ben poster yaptırıyorum mesela çok hoşlarına gidiyor. …o yaptıklarımızı hep duvarlarımıza falan yapıştırıyoruz. Öğrenci daha çok motive oluyor"* ve **Ö13:** *"Kullandığım şey var mesela akıllı tahta Fatih Eğitim Projesiyle kullanılan akıllı tahtalar var. Ben bunu dinleme yaptırırken mutlaka hiçbir dinlemeyi geçmeden kesinlikle hepsini teker teker yaptırıyorum. Ben mesela videoda bunu yapıyorum ama gramer anlatırken İngilizce anlatmaya çalıştığım zaman öğrenci kalıyor. Burada da kendi ana dilime biraz geçmeyi uygun buluyorum"* şeklindeki öğretmen ifadelerinden, öğretmenlerin akıllı tahta ve video gibi

araçlarla sunu yaparak, öğrencilere kalem ve kartonlarla poster uygulaması yaptırarak, duvarlara değişik panolar yaparak ve okuma, konuşma etkinlikleri aslında daha çok gramer ağırlıklı derslerini işlediklerini söyleyebiliriz.

**2-Ders saati:** Görüşme yapılan on üç lise öğretmeninden on iki tanesi öğretimde kullanılan haftalık ders saatlerinin konuların işlenmesine yetip yetmemesi konusunda görüş bildirmiştir. Örnek ifadeler aşağıdadır.

**Ö1:***"9., 10., 11. ve 12. sınıfta 6 saat ders var. Anadolu Lisesi 10 larda iyiler ama 11 ve 12 de pek yeterli değil"* , **Ö2:** *"Yani o işte seviye sınıflarına göre değişiyor. Mesela orada Kız Meslekte birinci dönem A1.1, ikinci dönem A1.2 işliyorduk. Burada sadece A1.2 başlanıyor. Şey var çok zaman kalıyor. Onu da DYNED'le kapatıyoruz. Ders saati A1.2 sisteminde fazla geliyor. Çünkü 6 temadan oluşuyor kitap.6 temayla 2 dönem boyunca bitiyor. Örneğin 10,11,12 de ders saati azalıyor ve konularda zorlaşıyor. Ders saati DYNED olmasa yeter ama DYNED olduğu için yetiştiremediğimiz bazen oluyor"*, **Ö5:** **"***Bence 9. sınıflarda ders saatleri gayet iyi diğer sınıflarda da artırılabilir"*, **Ö6:***"Daha öncede bahsettiğim gibi 10, 11 ve 12 de ders saati 3 saat olduğu için yetmiyor, daha çok gramer ağırlıklı ve düz anlatım yöntemiyle gidiyor dersler. Ama 9.sınıfta konular basit ve 6 saat olduğu için diğer etkinliklere zaman kalıyor,* **Ö7:** *"Ders saati 4 saat ve 6 saat olduğu zaman düzgün bir şekilde ilerliyor. Fakat 2 saatte mutlaka bir geri kalmalar veya çok da fazla yeterince işleyememe konusu oluyor, sorun çıkıyor"*, **Ö9:** *"Haftalık ders saati yetmiyor çünkü 2 saat. 9. sınıflarda yetiyor 10,11,12 de yetmiyor. Tüm beceriler geliştirilemiyor"*, **Ö10:** **"***Öğrencileri biz zaten seviyelerine göre ayırdığımız için seviyeye uygun bir kitap okutuyoruz yeni yönetmelik çerçevesinde. Sınıfın aldığı ders saati de tabi bunda etken konu yetiştirmede sıkıntı olmuyor. Ek çalışma yapacak kadar da süre oluyor fazla olmasa da. Ama kesinlikle yetiştiriliyor konu. Sıkıntımız İngilizce eğitiminin temelden düzgün alınmaması"*, **Ö11:** **"***Kesinlikle yetmiyor. Dersler 9 larda 6 saat. 10 larda 4 saat 11 lerde 4 saat 12 lere girmiyorum ben. 2 hafta mesela 4 tane kazanım var. Toplamda haftada 6 saat, 12 saat 4 kazanım. Dediğim gibi kitabın doğasından kaynaklanan bir şey öğrenciyi sıktığı oluyor, o yüzden ders saati açısından sıkıntılarım çok büyük"* ve **Ö12:** *"Yeterli, gayet yeterli kırkar dakikadan. 4 saat dersimiz var. 10, 11, 12 lere dörder saat dersimiz var. Konu ve kapsam için yeterli. Ama çok fazla becerileri geliştirecek kadar bir zaman yok. Sonuçta takip edilmesi gereken bir program var"*. Görüş bildiren öğretmenler Anadolu liselerinde öğretim için ders saati süresinin yettiğini ancak diğer meslek liselerinde öğrenci ilgisi ve saat azaldığından ve özellikle de 11. sınıftan sonra sınav kaygısı ve ilgilerinin azalması nedeniyle tam istenildiği gibi öğretim yapmaya sürenin yetmediğini belirtmektedirler. Ayrıca yabancı dil öğretimindeki tüm becerilerin etkili olarak öğretilmeye çalışıldığında sürenin kesinlikle yetmediğini belirtmektedirler.

**3-Öğretim yöntemleri:** Liselerde çalışan İngilizce öğretmenleriyle yapılan görüşmede görüşülen on üç öğretmenden dokuz tanesi öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntemleriyle ilgili görüşlerini dile getirmişlerdir.

Örnek görüş ifadeler: **Ö3:** *"… genelde soru-cevap olarak kullanıyoruz. "Chaindrill" yapıyoruz, sırayla birbirlerine soruyorlar öyle yapıyoruz. Diyalogların benzerini sınıfta can-*

*landırmaya çalışıyoruz. Ama öğrenciler çok atak değil, çekingen davrandıkları için olmuyor. Çok güzel bir yöntem ama zaman alıyor, tabii önceden hazırlık yapmazsa zaten şey yapamıyor yani bu ders esnasında hem okuyup hem çevirme ortamı çok zor oluyor Mutlaka ön hazırlık yapması gerekiyor öğrencinin"*, **Ö5:** *"Genelde öğrencilerin katılımını önemsiyorum. Yani yaparak yaşayarak,öğrenci merkezli olmasına çaba sarf ediyorum. Ama birazda okulumuzun seviyesinin düşük olması sebebinden dolayı bunu çok kullanamıyorum. Daha çok ben aktif oluyorum"*, **Ö6:***"… öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesini istiyorum onlara materyal, flaş kart yaptırıyorum. Ama düz anlatım yöntemi de kullanıyorum. İşbirlikli öğrenme yöntemi de kullanıyorum. Konuyu daha iyi anlasınlar diye skeçler, video çekimleri yaptırıyorum. Kitap okutuyorum, okuduğunu anlama etkinliklerine önem veriyorum"*, **Ö8:***"… olanaklar ölçüsünde daha doğrusu bu kullanmak isteğim çok fazla teknik var ama. Yöntem teknik derken kitap bazlı gitmek zorundayız yetiştirebilmem için de. Yoksa ben de istiyorum hani böyle çocuklara dramatizasyon yapayım similasyon yapayım onu yapayım bunu yapayım ama mümkün değil yani"*,**Ö9:***"Kitabımızdan kaynaklı geleneksel yöntemleri kullanıyorum ben. Çünkü konuşma, yazma ya da dinleme yani bunları yapmaları çok zor. Hani video. Bunları da ara sıra yapıyorum ama çok da klasiğin dışına çıktığımı söyleyemem. Çalışma kağıtları falan da kullanıyorum"*, **Ö10:** *"Öyle özel bir yöntem ve teknik fazla şey yapmıyoruz genelde geleneksel hale gelmiş yöntemler yani"* ve **Ö11:** *"Öncelikle kazanıma ya da derse başlamadan önce beyin fırtınası en çok kullandığım taktiklerden biri benim. Drama ve oyunlara bayılıyorlar. Kendi hazırladığım oyunlarım var benim. Hem online oyunlar hem powerpointten falan hazırladığım. Bu oyunları kullandığım zaman öğrencinin de böyle ilgisi artıyor. Kitap sıkıcı geliyor, oyuna ise çıldırıyorlar hocam. Öyle bir rekabet oluşuyor ki derste hiç konuşturamadığımız, hiç derse katamadığımız öğrenci bile bambaşka bir şey oluyor. Oyun çok önemli oyunla öğretmeye çalışıyorum"* burada görülen ifadelerden de anlaşıldığı gibi yabancı dil öğretiminde pek farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmadığı, genelde sistemde tüm öğretmenlerin kullandığı soru cevap, anlatım ve kitaba dayalı anlatım(sunu) gibi bilinen yöntemleri İngilizce öğretmenlerinin de kullandıkları görülmektedir.

**4-Materyal kullanımı:** Görüşme yapılan on üç lise İngilizce öğretmeninden tümü materyal kullanımı konusunda görüşlerini ifade etmiş olup görüş ifadelerine ilişkin örnekler aşağıdadır**; Ö1:** *"Yarı ders kitabı yarı yarıda akıllı tahta, ders kitabı ne yazık ki akıllı tahtaya uyumlu şey olmadığı için kendimiz indiriyoruz kendi şeylerimizi kitapların hepside yok zaten internette başka ek akıllı tahtaya uyumlu ek bir kitap işliyoruz"*,**Ö2:** *"Ders kitabını kullanıyoruz. Ara sıra bu Maraton muydu? Maraton yayınlarından takviye alıyoruz"*, **Ö3:** *"… normal yardımcı kaynak almamız yasak olduğu için ek bir kaynak kullanmıyorum. Sadece çocuklara önerebiliyorum. … kendi kaynaklarımdan çoğaltıp ben öğrencilere fotokopi yoluyla yararlandırıyorum kaynak aldırmadım test kitabı da aldırmadım"*, **Ö4:***"Şu an tek araç kitap. Ders kitabının yardımcı kitabı olarak Workbook çalışma kitabımız var, onu kullanıyoruz"*, **Ö5:** *"Araç gereç olarak ders kitabı ön planda oluyor bizim fazla materyalimizde olmadığı için. Akıllı tahtamız zaten yok. Beyaz tahtaya bu yıl geçildi, kara tahtaydı tebeşirdi. Genellikle tahtayı, ders kitaplarını kullanıyoruz. Diğer ikinci kitabı çalışma kitabını yetiştiremiyoruz. Onları ödev olarak veriyorum"*, **Ö6:** *"Kaynak kitap, bilgisayar, hoparlör, projeksiyon"*, **Ö8:** *"Bizim akıllı*

*tahtalarımız var en büyük imkanımız bu. Hani akıllı tahtalarda çok fazla çocuklara izletebileceğimiz ya da kitaplarda daha çok oralara yüklendiği için. Akıllı tahtalarda slayt genelde o tarz videolar, ses kayıtları, müzik, dinleme metinleri o şekilde"*, **Ö9:** *"Kitapları yeterli bulmadığım için ben çalışma kağıtları kullanıyorum. Akıllı tahtayı da çok nadiren kullanıyorum"*, **Ö10:** *"Araç gereç ders kitabı onun haricinde yardımcı kaynaklardan yararlanıyoruz fotokopi şeklinde çoğaltmayla tabi. Onun haricinde projeksiyon okulumuzun fiziki yapısında yok. O yönden yararlanamıyoruz bu tür malzemelerden. Fiziki yetersizlikler var"*, **Ö11:** *"Başta akıllı tahta. Renkli kartonlardır, British council web sitesinden dinleme metinleri indiriyorum"*, **Ö12:** *"… daha çok akıllı tahtada okulumuzda artık yerleştikten sonra ve çalışma kâğıtları üzerinden, özellikle öğrencilerin hedef dili rahat bir şekilde görecekleri, analiz edecekleri videolar üzerinden derslerimi sürdürüyorum" ve* **Ö13:***"… akıllı tahtalarımız var Kesinlikle bunu her ders mutlaka derste akıllı tahtayı açan, mutlaka bir dinleme ile ilgili bir şeyler yapan veya kitabı en azından tahtadan gösterip resimlerle bir şey yapmaya çalışan bir öğretmenim. … 30-25 kişilik bir sınıfı u düzeninde kesinlikle yapamıyoruz. O yüzden klasik düzen. Farklı etkinlikler yapılamıyor maalesef"* gibi ifadelerden de anlaşıldığı gibi materyal olarak en çok tahta, akıllı tahta, ders kitabı kullanıldığını söyleyebiliriz.

**5-DYNED uygulaması:** Son yıllarda uygulamada olan ancak 2014-2015 eğitim-öğretim yılında kullanımını adeta zorunlu duruma getiren Milli Eğitim Bakanlığı bu uygulamayı etkin kılmaya çalışmaktadır. Görüşme yapılan lise İngilizce öğretmenlerinden 12 tanesi bu konuyla ilgili görüşlerini ifade etmiş olup öğretmenler genelde teknik altyapı olamadığını belirtmişlerdir.

**Ö1:** *"DYNED'i kullanamıyorum. Okulumuzda yeterince bilgisayar yok. Öğrencilerimin çoğu köyden geliyor. Evde kullanma imkânı yok. Bence öğretmene yük"*, **Ö2:** *"Belki şey olsa bütün bilgisayarlarda kurulu çalışıyor vaziyette olsa belki etkili olurdu ama 4 bilgisayarda çalışıyor şu anda. Çocuklar bunu evde de kullanamıyorlar o yüzden. Etkili bir yöntem olmuyor. Etkili değil"*, **Ö3:** *"DYNED var işte konuşmayı daha da ilerletsin diye ama o da elimizden geldiğince yapmaya çalışıyoruz ama yeterli olmuyor çünkü bizim mevcutlarımızda 30-31 kişilik sınıflarımız var öğrencileri bilgisayar odasına götürüyoruz. Bilgisayar odasında 15 tane bilgisayarımız var ama hepsi çalışmıyor yani çok eskiler"*,**Ö4:***"Bence düzgün kullanıldığı zaman etkili bir sistem. Yalnız onun içinde ayrı bir vakit gerekiyor. Bizim öğrencilerimizin evde bilgisayar, internet bulunmadığından dolayı kendi çabalarımızla okul laboratuvarında çalıştırıyoruz. Tabi bu da bizim ders saatimizden gidiyor. Düzgün çalışıldığı zaman iyi bir yöntem olduğunu düşünüyorum"*, **Ö5:** *"Yani DYNED'i ders saati içinde yaptığımızda konuların yetişmesi mümkün değil ama DYNED de tek başına İngilizce öğretmek için çok faydalı bir sistem ama buna ekstra bir saat ya da seçmeli ders gibi zaman ayrılması gerekiyor"*, **Ö8:** *"DYNED ben yapmıyorum. Yani uygulamayı yapmıyorum. Çünkü sadece 4 tane bilgisayarımız var bizim. 30 kişilik sınıfı 4 bilgisayara ayıramıyoruz öyle diyeyim. Zaten ders saatini almıyoruz"*, **Ö11:** *"DYNED'i aktifleştiremedik henüz yani bir türlü oturtamadık teknik bir sürü sıkıntı oldu. Tekrar rapor yaz gönder. Şifreleri aldım öğrencilerden şimdi de bu son haftalar öğrenci bulmak çok zor. Yani kimisine veriyorsunuz kimisine veremiyorsunuz bu sene çok zorlandık DYNED*

*hakkında. Uygulayamadık."* ve **Ö13:***"Kullanmıyorum yani DYNED'in kullanımda kulaklık bilgisayar laboratuvarları falan olması gerektiğini söylüyorlar. Çok geniş bir programın olduğunu söylüyorlar ama okulda bilgisayar laboratuvarı yok".*

Yukarıda gördüğümüz örnek birebir öğretmen görüşlerinden anladığımız gibi sadece uygulamayı bir zorunluluk için yaptıklarını ama bu uygulamayı etkili kullanım için laboratuvar, bilgisayar ve öğrenci kişisel bilgisayar ve zamanın yetersiz olması gibi noktalarda sorun olduğu ifade edilmektedir.

**D). Sorun ve Çözümler Teması**

Sorun ve çözümler teması altında öğretmenlerin görüşleri, öğretim sürecindeki sorunlar ve sorunlara çözüm önerileri kodları altında toplanarak analiz edilmiştir.

**1-Öğretim sürecindeki sorunlar:** Görüşmeye katılan on üç öğretmenden on iki tanesi öğretim sürecinde, program ve diğer konularla ilgili yaşadığı sorunlarla ilgili görüş bildirmiş olup örnek görüş ifadeleri aşağıdaki gibidir; **Ö1:** *"Ders kitaplarının yetersizliği, …çok eksiklikler var sistemin hataları var sınavda çıkmadığı için öğrencinin hiç ilgisi yok, öğrencinin ilgisini çekmek için ben daha çok gramerden çok günlük konuşma ağırlıklı program işliyorum, programdan daha farklı benimki…"*,**Ö2:** *"Kitaplar ve ders saatleri. Yani dil eğer öğretilmek isteniyorsa bakanlığın amacı bize öğretmekse bir kere dersleri okuma, yazma, konuşma, dil bilgisi diye ayırması lazım, incelediğimiz kadarıyla bir programa ya da okuldaki gerçekliğiyle oradaki yazılanlar örtüşmüyor tabi ki. Verilen işte tekstleri, metinleri veya herhangi bir şey sınıfta işlemenin imkânı yok"*, **Ö3**: *"Öğretim programı yazıda çok güzel ama sınıfımızla, kitabımızla uyuşmuyor…kaynak aldırmak yasak olduğu için ders kitaplarının daha iyi hazırlanması gerekir"*, **Ö4:***"Bence kitap konusunda öğretmenler biraz rahat bırakılmalı gibi geliyor. Zaten Milli Eğitim'in verdiği bir kitap var elimizde hani onun yanında ekstra yardımcı kitaplara da ihtiyaç duyuluyor. Bu konuda kitabı seçmede özgür olsan daha iyi olur"*, **Ö5:***"… karşılaştığımız sorunlarda temel eksikliği de var mesela çoğu İngilizce öğrenmeden gelmiş mesela köydeki okullardan ya da başka branşlardan bir öğretmen girmiş oluyor"*, **Ö6:***"… gerçek sınıf ortamında devinişsel kazanımları uygulamak zor oluyor. 35 kişilik sınıfta çocuklar rahat rahat hareket edemiyor. Daha çok bilişselin ilk basamaklarında kalıyoruz. Yani program teoride çok iyi, istenilen şeyleri içeriyor. Ama pratiğe döküldüğünde gerçek sınıf ortamına ve kalabalık sınıflara uygulaması zor,"*, **Ö7:** *"Dil öğretiminde şu şekilde. Öğrencilerin amacı sadece dersi geçmek yani bunun haricinde öğrenmek için pek de fazla bir şey yaptıklarını düşünmüyorum"*, **Ö8:** *"… tahta ağırlıklı gidiyoruz kitap ağırlıklı gidiyorum ben. Bana öğrenci kalkıp diyor ben ne yapayım bunları sınavda çıkmayacak orda çıkmayacak burada çıkmayacak. Ama deli gibi tahtaya yaz. Akıllı tahtadan aç. Sınavda çıkmayacak bir ders olduğunda ilgileri daha da azalıyor. Hiç ilgileri yok zaten"*, **Ö9:***"Bence burada uygularken en önemli sorun öğrenci. Hani kitabın çok iyi olmaması hani bunlar hiç sorun değil. Öğretmen bir şekilde öğrencinin seviyesine göre kitabı, kitaptaki konuları bir şekilde halledebiliyor ama öğrencilerdeki seviye farklılıkları. Hani bir öğrenci çok iyi olurken sadece bir öğrenci, diğer işte öğrencilerin büyük bir kısmı çok kötü olabiliyor"*, **Ö10:** *"İngilizcede 4 temel beceriyi biz bir arada bir şekilde vermek zorundayız.*

*Aynı anda olmasa bile çeşitli zamanlarda vermek zorundayız. Okulların bu ortamı düzeldikten sonra öğretim programının bence yeniden şekillendirilmesi lazım"*, **Ö12: "***Sadece öğrencideki o bakış açısını yıkmak gerek, çünkü motivasyonu varsa, yani çok daha rahat bir ders süreci olabiliyor. Aslında sorun öğretmende, öğretmen olarak öğrencideki motivasyonu sağlayamıyoruz. Hep gramer temelli gidiyor. Günlük hayatta kullanılan bir dil değil. Hem seslendirmeler hem diyalogların kayıtları gerçek hayatta bildiğimiz konuşulan normal İngilizceden çok farklı. Diyaloglar yaşama yakın değil, çok böyle gramer temelli"* ve **Ö13:** *"İngilizce yabancı dil olarak bir yetenek, dinlemesi okuması yazması hepsi ayrı bir yetenek. Ama okuldaki ders yükü 30 saat oldu mu ve üzerine kurs oldu mu, bunların hepsine ayrı ayrı etkinlik hazırlayıp da bunları öğrenciye vermek, …yabancı dil öğretimi öyle bir şey ki işte günümüzde işte idareci aslında kapıdan geçerken sessiz bir sınıf bekler. İki sene içinde bu öğrenciye zamanları, tüm gramer konularını, okuma alışkanlığını, parçadan bir şeyler çıkartmaya kadar, analiz etmeye kadar alt taraftan üst kademeye çıkartmak zorunda iki sene içinde. Ve bunu test mantığına dayandırmak zorunda. Yani hocam burada mutlaka dinlemeyi bir kenara atmak zorundasınız, speaking yani konuşmayı bir kenara atmak zorundasınız".* Buradaki görüşlerden de anlaşıldığı gibi öğretmenler ders kitaplarının yetersiz olmasını, ek kaynak aldırmanın yasak olmasını ve gramer ağırlıklı ders işlenip dört temel beceriye (okuma, yazma, konuşma, dinleme) ve öğretimin akıllı tahta veya geleneksel olarak sürdürülüp kalabalık sınıflar yüzünden farklı etkinliklerin uygulanamamasını sorun olarak aktarmaktadırlar.

**2-Sorunlara çözüm önerileri:** Görüşme yapılan on üç lise İngilizce öğretmeninden beş tanesi karşılaşılan sorunlar konusunda çözüm önerileri konusunda görüşlerini ifade etmiş olup görüş ifadelerine ilişkin örnekler aşağıdadır.

**Ö1:***"… üniversite sınavında İngilizce çıkmadığı için öğrencilerin öncelik olarak İngilizceye ilgileri çok yok. Bence lisede öğrencilere gramer değil de daha çok konuşmaya yönelik İngilizce verilmesi lazım, ama ne yazık ki program kitapları kesinlikle bunun tam tersi, tamamıyla gramer konuları var, öğrencilerde tabi doğal olarak sınavda çıkmayacak bir şey zorla öğrenmek istemiyorlar"*, **Ö4:** "*Örneğin mesela bir restorana gittiğin zaman hani ne yapabilirsin kitapta bununla ilgili örnek verilmiş zaten hani o tarz çalışmalar yapıyoruz.. Yani dil öğrenimi zaten konuşma. Konuşması gerekiyor dil öğrenmesi için yoksa hani öğrenilebilecek bir şey değil sadece gramer ile olmaz"*, **Ö5:***"Şu anki programda kitaplar anlamsız resimlerle ve etkinliklerle dolu. Dil becerilerine yönelik değil tam olarak. Programın biraz daha ders kitaplarına özenmesini istiyorum"* ve **Ö8:** *"… Şimdi programı inceledim fakat nasıl diyeyim hepsi birbirinin aynısı çok bir fark yok daha doğrusu. Bir önceki programa baktığımız zaman en son yapılan değişikliklere de bakıldığı zaman çok bir fark yok. Bu öğretim programı öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmiyor. Her lisede öğrenci seviyeleri farklı. İngilizcenin pratik yönlerini, sınava yönelikten çok. İngilizceyi sevdirebilecek tarzda. İhtiyacı olacak şeyleri, işlerine yarayacak şeyleri verebilsek daha iyi"* ve **Ö13:** *"Eğitim ortamları uygun hale getirilmeli, diğer türlü örneğin fiziki koşul olarak sınıflarda şimdi örneğin yabancı dil öğretiminde u düzeni gerekir, kalabalık olmayan öğrenci sayısı, İngilizce öğretiminde başarısızlığın sebepleri çok yönlü. İdare boyutu var idare farklı bir şey bekliyor. Turizm haftası var senden onu yapmanı bekliyor. Öğrenci var karşında yani*

*böylece duvar çekmiş öğrenciler. Ondan sonra ders yükünün fazla olması. Yani Türkiye'deki İngilizce öğretiminin başarısızlığı sadece şu deyip bu sebep üzerine yıkamayız. Çok değişkeni var bence bu problemin. Başta sınav sistemini değiştirip tekrar revize etmek lazım herhalde. Yabancı dil bölümünde eğer öğrenciler tek bir sınava alınıyorsa yani mecburen sınav sistemine dönüyorsunuz. Burada tabi öğrenci konuşmadan yoksun oluyor, dinlemeden yoksun oluyor. Sadece yaptığı şey biraz yazma, biraz okuma, bu çok etkili oluyor"* Bu ifadelerden de anlaşıldığı gibi görüşülen lise İngilizce öğretmenleri sorunların çözümü için konuşmaya yönelik İngilizce eğitiminin olması gerektiğini ve kitapların niteliğinin artırılması gerektiğini ifade etmişler; öğrenci seçme sınavına yönelik İngilizce eğitimi verildiğinde okuma, yazma ve konuşma becerilerinin gelişmediğini, bu sebeple öğrencinin ihtiyacına göre, onun ilgisini çekecek şekilde eğitim verilmesi gerektiği gibi önerilerde bulunmuşlardır.

**E). Değerlendirme Teması**

Değerlendirme genel teması altında öğretmenlerin görüşleri, değerlendirme ve ortak sınav kodları altında toplanarak analiz edilmiştir.

**1-Değerlendirme:** Görüşülen on üç öğretmenden beş tanesi değerlendirme konusunda görüşlerini ifade etmişlerdir. Örnek ifadeler aşağıdadır. **Ö3:** *"On ikinci sınıflar artık hiç ciddiye almıyorlar yani sınava hazırlandıkları için üniversite sınavında da İngilizce sorulmadığı için çocuklar ciddiye almıyorlar ve biz zorlayarak yapıyoruz bir yerde. Sadece ders saatleriyle o kazanımlar oluşturulamaz, sınava hazırlandıkları için üniversite sınavında da İngilizce sorulmadığı için. Çocuklar ciddiye almıyorlar ve biz zorlayarak yapıyoruz bir yerde"*, **Ö4:***"…sınavları olduğu için. Üniversite sınavında çıksa tabii ki İngilizceye yani daha ilgi göstereceklerini düşünüyorum. Daha çok üniversite sınavına yöneldiklerinden neyimize yarayacak gibi düşünüyorlar ama üniversiteye gittikten sonra anlıyor tabii"*, **Ö10:** *"On birinci sınıfa gelince de zaten iyice kopmuş oluyorlar. Bir taraftan da sınav stresi ya da sınav heyecanı sınava çalışma zorunluluğu hissettiği için çocuk ister istemez uzak kalıyor. 12. sınıfta da tamamen kopuyor"*, **Ö12: "***Çünkü sadece üniversite bazlı düşündükleri için dersleri, işime yarar yaramaz şeklinde değerlendirebiliyorlar. Ama tabi her hâlükârda öğrencimizde bilinç oluşturduğumuz zaman bunun üniversitede ve tüm hayatları boyunca çok gerekli bir ders olduğunu, dersten ziyade öğrendikleri şeylere katma değer oluşması açısından dil her zaman gerekli bir beceri"*, *"***Ö13:** *"Normal YGS ve LYS ler yani İngilizce soru olarak sorulmuyor YGS ve LYS de. Sadece yabancı dil okuyanlar İngilizce öğretmenliği gibi programlara girmek isteyenler, yabancı dil çıkışlılar giriyor, öğrenci üniversiteye girmek istiyor".* Burada öğretmenlerin ifade ettiği görüşlerden de anlaşıldığı gibi lise öğrencilerinin özellikle on birinci sınıftan sonra üniversite sınavlarına hazırlandıkları için İngilizce dersine gereken önemi vermedikleri anlaşılmaktadır.

**2-Ortak sınav:** Görüşme yapılan on üç lise İngilizce öğretmeninden on bir tanesi ortak sınav konusuyla ilgili görüş bildirmiş olup görüş ifadelerine örnekler aşağıdadır; **Ö1:** *"Ortak sınavlar öğretim programını yetiştirmeye engel oluyor"*, **Ö2:***"Ortak sınavlar hem zamanımızı alıyor hem de strese sokuyor bizi. Yıllık planımızı yetiştiremiyoruz"*, **Ö3:**

*"Ortak sınavlar çok büyük problem çünkü ortak sınavlarda 2 haftaya yayılıyor, bir taraftan ders işlemek zorundasın bir taraftan çocuk ders çalıştığı için senin dersinden hiçbir şey anlamıyor zaten dinlemiyor gözüküyor. … ortak sınavlar sıkıntılı çünkü evet o yüzden kesinlikle sınav haftası ortamı olması lazım öğrenci sınavı olduğu zaman sadece sınavın dersine bakıyor sen ne öğretirsen öğret tekrar bile etmiyor. Ödevi de yapmıyor"*, **Ö5:***"… ortak sınav hem konuların işlenmesini engelliyor hem de mesela öncesinde bazı aksaklıklar oluyor her sınıfta eşit düzeyde konuları götüremiyorum bunda eksiklikler oluyor ama ortak sınav olduğu için konuların belli bir düzeye gelinmiş olması gerekiyor"*, **Ö6:***"Kesinlikle engel oluyor. Bizim okulda ortak sınav 2 hafta sürüyor bu da 9larda 12 saatlik dersin diğer sınıflarda 6 saatlik dersimin boşa gitmesine sebep oluyor. Kesinlikle öğretim programına büyük bir engel oluşturuyor"*, **Ö7:** *"Biliyorsunuz ki ortak sınav olduğu zaman siz o gün ders işleyemiyorsunuz çünkü sınav yapılıyor. Buna belki başka bir şekilde çözüm bulunabilir. Ortak sınavlar haricinde belki her öğretmen kendisini… yani bunun aslında artıları ve eksileri fazla …"*, **Ö10:** *"Ortak sınav var bizde de var. Ortak sınavlar kesinlikle ders işlenişini engelliyor. Bir de ortak sınavlar yıllık planlar hazırlandıktan sonra hani dönem başladıktan sonra oluşturuluyor"* ve **Ö11: "***Ortak sınav yapıyoruz maalesef. Ortak sınav ders işlenişi engelliyor, ben ortak sınava karşıyım. Çünkü biz zümre olarak 3 kişiyiz okulda. Herkesin farklı bir tarzı var. Herkesin anlatış şekli farklı. Değindiği noktalar farklı. Yani dengeyi oturtmak çok zor. Onun dışında yazılının hazırlanması da sıkıntılı oluyor"* buradan da anlaşıldığı gibi öğretmenlerin daha fazlası ortak sınavı bir problem olarak görmekte ve ortak sınavların zaman alması, öğrencilerin seviyesinin farklılığı gibi birçok sorun sıralamaktadırlar.

Ancak bazı öğretmenler ortak sınavın faydalı olduğunu; **Ö8:** *"… ortak sınavlardan ben daha memnunum. Şöyle ki tüm sınıflarda aynı düzeyde gitmek zorunda kalıyoruz. Tüm sınıflara sorduğumuz ağırlıklar aynı şekilde. Yani öğrencinin bize karşı bir şikayeti olmuyor ortak sınavda. Şuna öyle sordunuz öbürüne şöyle sordunuz şeklinde. Böyle şeylerimiz olmuyor. Çünkü hepsiyle de aynı konuları işleyip aynı ağırlıklarla gidiyoruz. Zaten benim sınavlarımın hepsinde şöyle tüm sınav çeşitlerini bir sınava koyuyorum. Tek test ya da tek boşluk doldurma, tek doğru yanlış öyle bir şeyimiz yok. Çocuklarla o yüzden bir sıkıntı yaşamıyoruz"*, **Ö9:***"Avantajlı olduğunu düşünüyorum. Zaten hani okulun seviyesi genel olarak sınıflar arasında çok fark olmadığı için doğru bir uygulama olduğunu düşünüyorum"* ve **Ö4:***"Yok o konuda bir sıkıntımız yok. Ders işlememe engel değil"* diyerek daha çok eşit seviyede sınav yapma gibi faydaları olduğunu ifade etmektedirler.

**Sonuç ve Tartışma**

On üç İngilizce öğretmeniyle lise İngilizce dersi öğretim programları hakkında yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda farklı temalar ve alt kodlar ortaya çıkmıştır.

Öğretim programı temasında öğretim programı kapsamına ilişkin ifade edilen görüşlerden anlaşıldığı üzere öğretmenler, öğretim programı kapsamının gramer ağırlıklı olduğunu, öğrenci seviyesine uygun olmadığını, son yıllarda okuma, yazma,

dinleme konuşma gibi dört beceriye dikkat edildiğini ancak burada da dinleme metinlerinin öğrenciyi aktif kılmadığını ve ülkemizdeki üniversiteye giriş sınavlarının olduğunu düşünmektedirler. Öğretim programı kazanımlarına ilişkin ise lise İngilizce öğretmenleri kazanım dağılımlarının normal olduğunu ancak dört farklı becerinin öğretimi konusunda başarılı olunamadığını ifade etmişlerdir. Merter, Kartal, ve Çağlar (2012) İngilizce öğretmenlerinin ortaöğretim İngilizce dersi yeni öğretim programına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmalarında; öğretmenlere göre kazanımlar ile içerik ilişkisi kurulamamış, kazanımları ölçmeye uygun ölçme-değerlendirme teknikleri belirlenememiş ve kazanımların kendi içerisinde de bir tutarlılık olmadığı belirlenmiştir. Yine Alkan ve Arslan'ın (2014) ilköğretim ikinci sınıf İngilizce öğretim programı hakkında yaptıkları çalışmada, İngilizce öğretmenleri öğretim programı kazanımlarının ulaşılabilirliğiyle ilgili olumlu görüşler dile getirmişlerdir. Buradan İngilizce öğretim programı kazanımlarının ulaşılabilirlik açısından ilköğretim ve lisede farklılık gösterebileceği ya da öğretmenlerin içinde bulundukları şartların, öğretim programını yorumlayış ve uygulayışlarının okul seviyesine göre değişebileceği sonucu çıkarılabilir.

Kılavuz kitaplar konusu ile ilgili, Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı kılavuz kitapların temelde planlama ve sınıf defterine yazılacak konuyu belirlemek için kullanıldığı ifade edilmekte olup, asıl amacı olan öğretim sürecinde rehber olarak etkili şekilde kullanıldığı söylenemez. Program için öneriler konusunda ise öğretmenler programın gramer konularından ziyade dört temel beceriye yönelik olmasını önermişler, özellikle konuşma becerisinin önemli olduğunu ve program konusunda Mili Eğitimin öğretmenlere görüşlerini sormadığını ifade etmişlerdir. Cihan ve Gürlen (2013) 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri ile ilgili yaptıkları çalışmada öğretmenlerin program hakkında daha ayrıntılı bilgi sahibi olmaları sağlanarak programla ilgili sorun alanlarının azaltılabileceğini vurgulamışlardır.

Öğretmen gelişimi temasının öğretim programını inceleme konusuyla ilişkili olarak öğretmenler, öğretim programını kullananlar veya elinde bulunduranlar diğer bir ifade ile inceleyenler de sadece yıllık plan yapma gibi zamanlarda, bazen kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin program kapsamı veya kazanımların tür veya basamağına yönelik derinlemesine bir incelemesi veya kullanımı olmadığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğretim programlarının elde kullanılan ders kitaplarına uymadığını belirten görüşler de mevcuttur. Buna benzer bir sonuç Alkan ve Arslan (2014)'ın çalışmasında katılımcıların Milli Eğitim Bakanlığı'nın okullara gönderdiği ders kitaplarının, programın genel hedefleri ile uyumlu olmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Yine Büyükduman'ın (2005) araştırmasına göre de ilköğretim birinci kademe İngilizce ders kitabı, programın amaçlarıyla tutarlı değildir. Yapılan çalışmalardan anlaşıldığı üzere hem ortaöğretimde hem ilköğretimde ders kitaplarının öğretim programın amaçlarıyla tutarsızlık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı internet sayfasını kullanma konusuyla ilgili görüşlere bakıldığında öğret-

menlerin bu sayfayı genelde kullanmadıkları, kullananların da sadece plan yaparken baktıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğretmenler Mili Eğitim Bakanlığının dokümanları arsında gerekli dinleme ve video kaynakları olursa bu sayfayı kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Hizmet öncesi eğitime ilişkin olarak öğretmenler, öğretim programlarıyla ilgili hizmet öncesinde aldıkları eğitimin sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir. Hizmet içi eğitim konusunda ise bazı öğretmenler herhangi bir hizmet içi eğitim almadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerden bir kısmı ise öğretmen olarak atandıktan sonra seminer veya hizmet içi eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Ancak bunların öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuç öğretmenlerin öğretim programları hakkında yeterince bilgilendirilmediklerini ve bu konuyla ilgili yeterince hizmet içi kurslar düzenlenmediğini göstermektedir. Bu alanda yapılan benzer çalışmalarda öğretmenlerin program konusunda yeterince bilgilendirilmedikleri, programın öğretmenlere tanıtılmadığı ve programı yerine getirmedeki yetersizliğin sebebinin belki de bu durumdan kaynaklandığı sonucuna varılmıştır (Alkan ve Arslan, 2014; Cihan ve Gürlen, 2013;Topkaya ve Küçük, 2010). Yine Çakır (2013) mesleki gelişim etkinliklerinin İngilizce öğretmenlerine olan katkısı adlı çalışmada İngilizce öğretimi ile ilgili teknoloji kullanımı konusunda öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ile ilgili çalışmaların yapılması ve öğretmenin derste öğretim yöntemi, materyal, teknik gibi konuları gözden geçirmesi gerektiği konusunu vurgulamıştır.

Yönetici desteği konusuyla ilgili görüşlere bakıldığında öğretmenlerden bazıları destek alamadıklarını, destek aldığını bildiren beş öğretmenin de destek olarak okul idarecilerinin eğitim ortamında kullanılan teknolojik araç-gereçlerle ilgili konularda yardımcı olduğunu, öğrenci başarılarıyla ilgilenmelerini gördüklerini ve müfettişlerin tavsiyelerde bulunduklarını ifade etmişlerdir. Fakat öğretmenlerin okul veya Milli Eğitim Müdürlükleri'nde herhangi bir yönetici veya uzmandan öğretim programlarıyla ilgili doğrudan bir destek almadıkları belirtilmektedir.

Üçüncü tema olan öğretim sürecinin ders işleme konusunda öğretmenler akıllı tahta ve video gibi araçlarla sunu yaparak, öğrencilere kalem ve kartonlarla poster uygulaması yaptırarak, duvarlara değişik panolar yaparak ve kitap okutma, konuşma yaptırma gibi farklı etkinliklerle ve daha çok gramer ağırlıklı derslerini işlediklerini ifade etmişlerdir. Öğretim sürecinin ders saati-süre konusuyla ilgili görüş bildiren öğretmenler Anadolu liselerinde öğretim için ders saati süresinin yettiğini, ancak meslek liselerinde öğrenci ilgisi ve saat azaldığından ve özellikle de 11. sınıftan sonra sınav kaygısı ve ilgilerinin azalması nedeniyle tam istenildiği gibi öğretim yapmaya sürenin yetmediğini belirtmektedirler. Bağçeci'nin (2004) ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumlarını araştırdığı çalışmasında klasik liselerde öğrencilerin İngilizce dersine karşı ilgilerinin daha az olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlara göre İngilizce ders saatinin okul türü fark etmeden hepsinde eşit ve dil öğretimi için yeterli olması gerektiği sonucuna varılabilir. Öğretim yöntemleri konusundaki görüşlerden yabancı dil öğretiminde pek farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmadığı,

genelde tüm öğretmenlerin kullandığı soru cevap, anlatım ve kitaba dayalı anlatım (sunu) gibi bilinen yöntemleri İngilizce öğretmenlerinin de kullandıkları görülmektedir. Materyal kullanımı konusunda görüş bildiren öğretmenlerin ifadelerinden anlaşıldığı gibi, materyal olarak en çok tahta, akıllı tahta, ders kitabı kullanıldığı anlaşılmaktadır. DYNED uygulaması ile ilgili ifadelere bakıldığında öğretmenlerin uygulamayı zorunlu oldukları için yaptıkları, bu uygulamanın etkili bir şekilde kullanılması için laboratuvarın veya öğrencilerin kişisel bilgisayarlarının olması gerektiği anlaşılmaktadır. Buna ek olarak zaman açısından da öğretmenlerin sorun yaşadığı ifade edilmektedir.

Dördüncü tema olan sorun ve çözümler temasında ise; yaşanan sorunlara ilişkin öğretmenler; ders kitaplarının yetersiz olduğunu, dört temel becerinin (okuma, yazma, konuşma, dinleme) öğretim sürecinde pek dikkate alınmadığını daha çok gramer konuları dikkate alınarak öğretim sürecinin sürdürüldüğünü belirtmişlerdir. Ayrıca kalabalık sınıflar gibi etkenlerden dolayı farklı öğretim etkinlikleri yapılmayıp daha çok akıllı tahtayla ve geleneksel şekilde öğretim sürecinin sürdürüldüğünü ifade etmişlerdir. Büyükduman'a (2005) göre de öğretim programındaki yöntem ve teknikleri uygulayabilmek için sınıflar fazlasıyla kalabalıktır. Bol etkinlik gerektiren yabancı dil öğretimi için sınıfların kalabalık olduğu yapılan araştırmalardan anlaşılmaktadır. Sınıf öğrenci sayısı yabancı dil öğretimi için üzerinde durulması gereken başlıca konulardandır.

Çözüm önerileri ile ilgili öğretmen görüşlerinde; başarılı İngilizce öğretimi için kitapların niteliğinin artırılmasını, öğrencinin ihtiyacına göre ve onun ilgisini çekecek şekilde eğitim verilmesini, konuşma eğitimine önem verilmesini ve kalabalık sınıf sorunun çözülmesine işaret etmişlerdir.

Son olarak değerlendirme temasında; yine öğretmen ifadelerinden değerlendirmeye ilişkin lise öğrencilerinin özellikle on birinci sınıftan sonra üniversite sınavına hazırlandıkları için İngilizce dersine gereken önemi vermedikleri anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Kumandaş ve Kutlu (2014) araştırmalarında öğrencilerin sınava hazırlık amacıyla sosyal etkinliklere daha az zaman ayırdıkları, okul derslerine olan ilgilerinin azaldığı, aileleriyle ve arkadaşlarıyla kurdukları iletişimin olumsuz etkilendiği ve zamanlarının çoğunu ders çalışarak veya test çözerek geçirdiklerini tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin değerlendirme olarak daha çok yazılı sınavı tercih ettikleri görülmektedir. Büyükduman'ın (2005) ilköğretim İngilizce öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında öğretmenler programda yer alan dört becerinin de değerlendirilmesinin mümkün olduğunu ancak, öğretmenlere göre, bu becerileri birlikte değerlendirmenin mümkün olmadığını dile getirmişlerdir. Ortak sınav konusunda; öğretmenlerin çoğunun ortak sınavı bir problem olarak görmekte olduğu ve zaman sıkıntısı ve seviye farklılıkları gibi birçok sorun yaşandığı ifade edilmiştir. Ancak bazı öğretmenlerin de ortak sınavı faydalı bulduğunu belirtmişlerdir.

Sonuç olarak öğretmenler farklı sebeplerden dolayı yabancı dil öğretiminde istenilen başarıyı yakalayamamaktadırlar. Elde edilen sonuçlara bağlı olarak; öğretmenlere öğretim programı hakkında daha çok ve etkili olarak bilgilendirilmelerin yapılması sağlanmalıdır. Kazanımlar, ders saati ve öğrenci hazır bulunuşluğuna göre düzenlenmeli, ders kitabı konusunda öğretmenlere esneklik sunulmalı, dil öğretiminin yapılacağı sınıflarda sınıf mevcudu azaltılmalı veya bu dersler esnasında öğrenciler sayıya göre gruplara ayrılabilmelidir. Öğretim programında mevcut olan kazanımlarla ilgili dört temel dil becerisini kazandırabilmek için gerekli materyaller öğretmene sunulmalı, DYNED ve benzeri öğretim teknolojileriyle öğrenciye daha çok uygulama yapılabilmesi için öğrencilere farklı ortamlardan ulaşabilecekleri alt yapısı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan veya desteklenen Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi uygulamalar artırılmalıdır.

## Kaynakça


Alkan, M.F ve Arslan, M.(2014). İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi, *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 87-99.

Bahçeci, B. (2004). Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumları (Gaziantep ili örneği). *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6–9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, MALATYA, (Kongre CD'si, sayfa: 1-9).

Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.

Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programlarına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:28, 55-64.

Cihan, T ve Gürlen, E. (2103). İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 131-146.

Çakır, İ. (2013). Mesleki gelişim etkinliklerinin İngilizce öğretmenlerine olan katkısı, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 122-130.

Çelebi, D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 285-307.

dağlı, a. (2007). Küreselleşme karşısında Türk eğitim sistemi, *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*, 1-13.

Demir, Y. ve Yavuz, M. (2014). Finlandiya, Japonya, Kore, Çin (Şangay) ve Türkiye'deki İngilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi, *Mediterranean Journal of Humanitie*, 4 (1), 115-128.

Demirtaş, Z. ve Erdem, S. (2015). 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı: güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri, *Sakarya University Journal of Education, 5* (2), 55-80.

Doğan, A. (2008) Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı, *Ankara Üniversitesi, Dil Dergisi, Sayı: 139*, 48-67.

Ekuş, B. ve Babayihit, Ö. (2013). İlkokul 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi, *Researcher: Social Science Studies,* 1(1), 40-49. Online: http://rssstudies.com/Makaleler/1149393832_40-49.pdf, (Erişim: 22.02.2017).

Erişkon, C. B. (2004). Küreselleşme ve Avrupa birliği yabancı dil eğitim politikaları ışığında 2000'li yıllarda Türkiye'de yabancı dil ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikalarına bir bakış, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1(2), 273-282.

Eser, E. (2014). Küreselleşme süreci ve eğitime etkisi, *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 2 (2), 211-224.

Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 8(15), 123-148.

Hamamcı, Z. (2013). Yabancı dil öğretimi tarihçesinde yöntem incelemesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 2(1), 66-70.

Kumandaş, H. ve Kutlu. Ö.(2014). Yükseköğretime öğrenci seçmede ve yerleştirmede kullanılan sınavların oluşturduğu risk faktörlerinin okul başarısı üzerindeki etkileri, *Türk Psikoloji Dergisi*, 29 (74), 15-31.

Merter, F.; Kartal, Ş. ve Çağlar, İ. (2012). Ortaöğretim ingilizce dersi yeni öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergi*si, 12(23), 43-58.

Miles, M. B. & Huberman, M. (1994). Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods. 2d Edition. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2014). İlkokul 4. sınıf İngilizce dersi ek öğretim materyali, Online: http://ttkb.meb.gov.tr/www/ilkokul-4-sinif-ingilizce-dersi-ek-ogretim-materyali/icerik/231, (Erişim: 04.11.2014).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2014). Ortaöğretim İngilizce öğretim programı, Online: http://ttkb.meb.gov.tr/www/duyurular/kategori/2 (Erişim: 12.12.2015).

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2006). İlköğretim ingilizce dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı, Online: http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72, (Erişim: 20.09.2014).

Özkan, H.H. (2009). Bilgi toplumu eğitim programları, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2* (10), 113-132.

Şahin, Y. (2009). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen unsurlar, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13 (1), 149-158.

Tezcan, M. (2002). Küreselleşmenin eğitim boyutu, *Eğitim Araştırmaları 6*, 56-60.

Topkaya, E. Z. ve Küçük, Ö. (2010). An evaluation of the 4th and 5th grade english language teaching program. *İlköğretim Online*, 9, 52-65.

Varış, F. (1976). Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

**Ek:1- Görüşme Formu:**

**YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU**

**Araştırmanın amacı:** Bu araştırmada; Amaç lise İngilizce öğretmenlerin uygulanmakta olan İngilizce öğretim programlarına ilişkin görüşlerini belirlemektir.

**Görüşme yeri: ……. Tarih-saat: …….. Görüşülen kişi:…….**

**Yönerge:**Bu araştırma sonucunda İngilizce öğretmenlerinin öğretim programları konusundaki görüş ve önerileri belirlenecektir.

• Öğretmenlerin görüşme sürecinde ifade ettikleri bilgilerin tümü gizli tutulacak. İsimler ve kişiye ait bilgiler araştırma kapsamında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır.

• Görüşmeye başlamadan önce, söylemek veya sormak istediğiniz, herhangi bir konu var mı? Görüşmeyi kaydetmeme izin veriyor musunuz?

• Görüşme süresinin yaklaşık yarım saat süreceğini düşünüyorum, izninizle görüşmeye başlayabilir miyiz?

***Fevzi DURSUN. Sevgi BEKTAŞ BEDİR ve Esra ÖNKUZU GÜLCÜ***

**GÖRÜŞME SORULARI**

**Soru 1.** İngilizce öğretmeni olarak lise seviyesi öğretim programları ile ilgili düşünceleriniz nasıldır?

a- Öğretim programı kapsamı-konuları yeterli mi- yoksa az mı-çok mu?

b- Öğretim sürecinde dersleri işlerken hangi yöntem-teknikleri kullanmaktasınız?

c- Öğretim sürecinde kullandığınız araç gereç veya materyaller nelerdir?

d-Öğretim programları hakkında okul yöneticileri veya herhangi bir Milli Eğitim yetkilisi ile bilgi alış verişiniz oldu mu?

**Soru 2.** Öğretim programlarından nasıl faydalanıyorsunuz?

a-Kılavuz kitapları var mı, güncel mi?

b-Öğretim programı elinizde mevcut mu?

c-MEB Talim Terbiye Başkanlığın internet sayfasından nasıl faydalanıyorsunuz?

**Soru 3.** Şu an uygulamada olan öğretim programı hakkında neler düşünüyorsunuz?

a-En son kabul edilen programı inceldiniz mi?

b- Şu anda uygulanmakta olan program hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

**Soru 4.** Öğretim programları ilişkin bilgileriniz nasıldır?

a-Hizmet öncesinde öğretim programları ile ilgili hangi eğitimleri aldınız?

b-Öğretmen olduktan sonra kendi alanınızla ilgili öğretim programları konusunda herhangi bir eğitim aldınız mı kapsamı nasıldı?

**Soru 5.** Öğretim programı konuları, kapsamı ve kazanımları konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

a-Programdaki kazanımların konulara ve kazanım türleri açısından dağılımını nasıl buluyorsunuz?

b-Öğretim programındaki kazanım ve konuların öğretimine haftalık ders saati yetmekte midir?.

**Soru 6.** Öğretim programını uygulanmasında ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?

a-Öğretim programında çıkartılmasını eklenmesini istediğiniz kazanım veya konular var mı?

b- Öğretim programını uygularken karşılaştığınız en önemli sorunlar nelerdir?

# TÜRKİYE'DE MATEMATİKTE TAHMİN KONUSUYLA İLGİLİ YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR

**Dilara Seçil BOYRAZ***
**Müge AYGÜN****

**Öz:** Tahmin, birinci sınıftan itibaren kazandırılması gerekli bir beceri olarak ilkokul matematik programında yer almaktadır. Bu noktadan hareketle Türkiye'de matematik alanında tahminle ilgili yapılmış çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Türkiye'de matematik eğitimi alan yazınında tahmin, tahmin becerisi, tahmin stratejisi anahtar kelimeleriyle ilgili 18 çalışma tespit edilebilmiştir. Bu çalışmalardan tezlerden üretilen makaleler tekrar değerlendirmeye alınmayarak 14'ü analiz edilmiştir. Sempozyum ve konferanslarda sunulmuş bildiriler çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Çalışmalar yayın yılı, yayın türü, katılımcı türü, araştırma konusu, yöntem, desen, örneklem/çalışma grubu büyüklüğü, veri toplama araçları ve veri analizi temalarında içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda Türkiye'de tahmin konusu ile ilgili çalışmaların oldukça az olduğu, bu alandaki çalışmaların son yıllarda sayısının arttığı, tahminle ilgili konuların öğretim programlarında ilkokul birinci sınıftan itibaren yer almasına rağmen bu sınıf düzeyinde hiçbir çalışmanın olmadığı, ikinci sınıflarla ilgili sadece bir çalışmanın yapılmış olduğu görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Tahmin, tahmin becerisi, tahmin stratejisi.

* Öğretmen, Yüksek Lisans Öğrencisi, Süttaşı İlkokulu, GİRESUN.

** Yrd. Doç. Dr. Giresun Üniversitesi, HHT Eğitim Fakültesi, GİRESUN.

# STUDIES ON THE SUBJECT OF ESTIMATION IN MATHEMATICS IN TURKEY

**Dilara Seçil BOYRAZ***
**Müge AYGÜN****

**Abstract**

Estimation is a skill in the elementary school mathematics program as a necessary to be acquired from the first grade. In this context, it is aimed to review the studies conducted in Turkey about the subject of estimation in mathematics. A total of 18 studies have been identified with the keywords estimation, estimation skill, and estimation strategy in the literature of mathematics education field in Turkey. 14 of these studies have been analyzed, omitting the articles that are created from thesis studies. Symposium and conference proceedings are left out of the scope of this study. The studies are evaluated by performing content analysis on the publication year, publication type, participant type, research subject, method, pattern, sample/study group size, data gathering instruments and data analysis themes. The results of the analysis indicate that the number of studies conducted in Turkey about the subject of estimation is quite low, the number of studies in this field has increased in the recent years, there is no study conducted on the first grade elementary school level although the subjects related to estimation are included in the elementary school programs from the first grade, and there is only one study conducted on second grade level.

**Keywords:** Estimation, estimation skill, estimation strategy.

## Giriş

Bilimsel ve teknolojik değişim ve gelişmeler bir anda ortaya çıkmak yerine bir süreç sonucunda meydana gelir. Bu süreçte tasarlananlar ya da yapılmak istenenler önceden zihinde canlandırılır, hayal edilir, zihinsel anlamda birtakım hesaplamalar, ölçümler yapılır. Tüm seçenekler tek tek değerlendirilir ve uygulanabilirliği konusunda çeşitli tahminlerde bulunulur. Tasarlanan, hayata geçirilmesi istenen plan ve projelerle ilgili tahminler gerçek değerlerine ne kadar yakınsa plan ya da projenin uygulanabilirliği de o kadar fazla olur. Bunun tersi olan durumda ise plan ya da projelerin haya-

* Teacher, Graduate Student, Suttasi Primary School, GIRESUN.

** Assist. Prof. Dr., Giresun University, HHT Education Faculty, GİRESUN.

ta geçirilmesi zorlaşır, zaman kaybı ve ekonomik kayıplar da beraberinde gelebilir. Dolayısıyla bilimsel ve teknolojik değişim ve gelişmeleri sağlayabilmek için tahmin becerisi gelişmiş bireylere ihtiyaç vardır.

Pek çok beceri gibi tahmin becerisi de eğitim yoluyla geliştirilebilir. Bu nedenle zorunlu olan temel eğitimde bu beceriyi geliştirmek için çeşitli çalışmalar yapılması önem arz etmektedir. Nitekim Uluslararası Öğrenci Başarısını Değerlendirme Programı (PISA) sınavları incelendiğinde tahminle ilgili sorularda yıllar içinde artış olduğu görülmektedir. Matematik testlerinde 2000-2003 yılları arasında bir soru; 2006-2012 yılları arasında ise üç sorunun yer aldığı görülmüştür. PISA 2000 tahminle ilgili Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ve Birleşmiş Milletler (U.S) ortalaması sırasıyla %20 ve %21 iken; PISA 2012 tahminle ilgili üç sorudan ikisinde önceki yıllara göre yükseliş olmakla birlikte OECD ve U.S ortalaması sırasıyla %77 ve %77; %15 ve %12; %45 ve %38 olarak yer almıştır (PISA Mathematics Literacy Items and Scoring Guides, 2000-2003; 2006-2012). Bu durum uluslararası sınavlarda tahminle ilgili soruların sayısındaki artışın yanı sıra doğru cevaplanma oranlarında da gözle görülür bir artış yaşandığını ifade etmektedir.

Tahmin tanımları incelendiğinde Büyük Türkçe Sözlüğünde (2016) "Yaklaşık olarak değerlendirme, oranlama; Akla, sezgiye veya bazı verilere dayanarak olabilecek bir şeyi, bir olayı önceden kestirme, kestirim; Önceden kestirilen, düşünülen şey" tanımına ulaşmaktadır. Alan yazınında ise gerçek değere en yakın olanı belirleme sanatı (Aytekin, 2012, 5); "kesinliğin bağlamsal olarak uygun bir derecesini sunan kabataslak bir yanıt" (Gandini, Lemaire ve Dufau'den aktaran; Luwel ve Verschaffel, 2008, 321) ve belirsizlikler barındırdığı bilinen ancak ulaşılabilmiş en iyi verilerle yapılan bir ölçmeye dayanan yaklaşık değer (Enloe, Garnett, Miles ve Swanson, 2001, 47) gibi farklı tanımlara ulaşılmaktadır. Aslan (2011, 24) da tahminle ilgili tek bir tanım yapmanın zorluğuna dikkat çekmektedir. Ancak bu tanımlarda dikkati çeken 'bir değer' ve 'bir değere ulaşma süreci' olmak üzere aslında birbirinden farklı kavramlar olan tahmin ve tahmin etmenin her ikisinin de tahmin olarak tanımlanmış olmasıdır. Tahminle ilgili çeşitli açıklamaların yer aldığı bazı çalışmalarda da tahmin kavramını açıklamak için tahmin etme, tahmini hesap ve tahminin içeriği gibi ifadelerden faydalanılmaya çalışıldığı görülmektedir. Bütün bu tanımlar ve çeşitli çalışmalardaki tahmin kavramına atfedilen ortak özellikler incelendiğinde *'tahmin, bir olay ya da durumla ilgili belirsizlikler içeren verilere ve zihinsel faaliyetlere dayalı biçilmiş değer'* olarak tanımlanabilir. Bu tanımda veri olay ya da durumla ilgili eldeki bilgiler olabileceği gibi bireyin deneyimleri de olabilir (Anagün, 2009, 846). Tahmine genellikle bireyin kesin cevaplar üretemediği problemlerde ihtiyaç duyulmaktadır (Tekinkır, 2008, 9). Nitekim Aslan (2011, 24)'da tahminlerin kesin bir değer ortaya koymadığını ifade etmiştir. Bu nedenle tahminler doğru ya da yanlış olabilir (Anagün, 2009, 846). Burada önemli olan gerçek değere en yakın olan değeri belirleyebilmektir (Aytekin, 2012, 5). Bunun için de Thompson (1979), tahminin rastgele olmamasının gerektiğini, tahmin etme işi için çeşitli strateji-

lerin kullanılmasında yarar olduğunu ifade etmektedir (Thompson, 1979'dan aktaran; Tekinkır, 2008, 8).

Tahmini kazandırılması gereken bir beceri olarak görerek matematikle ilişkilendiren Ersoy (2003) şöyle bir ifade kullanmıştır:

> Matematik okuryazarı her birey, bir problemin olası çözümlerinde sonucu tahmin ederek bu sonucun akla yatkınlığı veya doğruluğu hakkında yargıda bulunabilmeli ve karar verebilmelidir. Problemin kesin çözümünü elde etmek için zaman olmadığında veya hesap yapmak için araç (kâğıt-kalem, hesap makinesi vb.) bulunmadığında tahmin becerileri kullanılmalıdır (Ersoy, 2003'ten aktaran; Aslan, 2011, 18).

Bu açıklamasında Ersoy'un bahsettiği tahmin becerileri aslında tahmin etme becerisi olmakla beraber alan yazınında kendine tahmin becerisi olarak yer bulmuştur. Bununla beraber alan yazınında pek çok tahmin tanımı olmasına rağmen tahmin becerisi ile ilgili net bir tanım yer almamaktadır.

Tahmin etme ve beceri kavramlarını birleştirerek tahmin becerisini '*bireyin yazılı hesap yapmadan, herhangi bir araç veya gereç kullanmadan sadece zihinsel faaliyetlerde bulunarak gerçek değere yakın tahmin* üretmesini *sağlayan yetkinlik*' olarak ifade etmek mümkündür. Her bir bireyin tahmin edebileceği ancak, hem her bireyin tahminlerinin hem de bir bireyin bütün alanlardaki tahminlerinin gerçek değere yakın olmak gibi bir durumu söz konusu olamayacağı için tahmin etme ve tahmin becerisi kavramlarının birbirinden farklı kavramlar olarak kullanılmasının gerekliliği açıkça ortaya çıkmaktadır.

Alan yazınında tahmin becerisinin tıpkı bilimsel süreç becerileri gibi alt becerileri olmamakla beraber çeşitleri vardır. Bu çeşitler araştırmacıların yaptıkları sınıflandırmalarla ortaya çıkmaktadır. Üç çeşit ve iki çeşit olmak üzere iki farklı sınıflandırma mevcuttur; Birinci sınıflandırmada yığın, ölçümsel ve işlemsel tahmin olmak üzere üç çeşit tahmin becerisi yer almaktadır (Hogan ve Brezinski, 2003,s.260; Sowder, 1990'dan aktaran; Aslan, 2011, 25). İkinci sınıflandırmada ise tahmin aritmetik bir işlemin sonucuna yakın bir cevap verme olarak görülen işlemsel tahmin ve ölçüm yapılarak sonucu tahmin etmeyi gerektiren ölçümsel tahmin olacak şekilde iki çeşittir (Segovia ve Castro, 2009, s.501). Segovia ve Castro (2009, s.501)'a göre ölçümsel tahmin, sürekli ve süreksiz olmak üzere iki çeşittir ve örneğin, birinin ağırlığı gibi sürekli yapıda özellikleri tahmin ve belli bir kalabalıktaki insan sayısı gibi süreksiz yapıda özellikleri tahmin etme olarak ikiye ayrılmaktadır. Buradan da anlaşılabileceği gibi iki çeşit sınıflandırmada yığın tahmini ölçümsel tahmin içerisinde değerlendirilmiştir.

Alan yazınında tahminle ilgili bir diğer başlık ise tahmin stratejileridir. Ancak tahmin stratejileri tanımlanmak yerine tahmin çeşitlerine göre sınıflandırılarak açıklanmaya çalışılmaktadır. Oysa tahmin stratejilerinde de asıl olan tahmin etme ve strateji kavramlarıdır. Bu kavramların bir araya gelmesiyle tahmin stratejileri '*tahmin etme sürecinde bireylerin cevaba yakın değerlere ulaşmasında ona yardımcı olan yol veya yöntemler*' olarak tanımlanabilir.

Tahmin günlük hayatta çoğu zaman farkında olmadığımız ama sık kullandığımız bir beceridir. Bir binanın yüksekliğinin tahminen ne kadar olduğu, bir yere giderken yolculuğun yaklaşık ne kadar süreceği gibi durumlar kişilerin kendi yaşamlarında bu beceriyi kullandıklarının sadece birkaç örneğidir. Bu gibi durumlarda başarılı bir tahmin edebilme farklı matematiksel bilgi ve becerilerin koordinasyonuna bağlıdır (Le Fevre, Greenham ve Waheed, 1993). Buna rağmen Carpenter, Coburn, Reys ve Wilson (1976) tahminin matematik programında belki de en çok ihmal edilen beceri olduğunu belirtmişlerdir (Carpenter, Coburn, Reys ve Wilson, 1976, 296). Sowder (1992) "1980 yılına kadar eğitimciler tahmin becerisine yeterince önem vermemişlerdir. Ancak 1980 ve sonrası yapılan araştırmalar neticesinde tahmin becerisinin önemi vurgulanmaya ve matematik öğretim programlarında düzenli, sistematik ve devamlı 'tahmin aktivitelerinin' yer alabilmesi için öğretim programları geliştirilmeye başlanmıştır" (Sowder, 1992'den aktaran; Aslan, 2011). Böylece yapılan araştırmalarla tahmin becerisinin öneminin anlaşılması ile birlikte matematik öğretim programları geliştirilip değiştirilerek hazırlanan yeni matematik öğretim programlarında tahmin becerisine daha fazla önem verilmeye başlanmıştır (Sowder ve Wheeler, 1989; Crities, 1992; Rubenstein, 1985). Bu bağlamda Türkiye'de de ilkokul matematik öğretim programında tahmin becerisi ilkokul birinci sınıftan itibaren kademeli olarak yer almaktadır. Tahmin becerisinin kazandırılmasının gerekliliği ise programda şöyle açıklanmaktadır:

> Yeni bilgiler ve teknolojiler, matematik yapmanın ve iletişim kurmanın yollarını sürekli değiştirmektedir. Örneğin; hesap makineleri önceleri çok pahalıydı, fakat bugün ucuzladı ve yaygınlaştı. Önceden kâğıt-kalem ile yapmak zorunda kaldığımız ve günlük yaşamda ihtiyaç duyduğumuz pek çok hesaplamayı artık hesap makineleri ile daha kolay yapabilmekteyiz. Bu değişimin doğal sonucu olarak matematik eğitiminde kâğıt-kalem ile hesaplamaların önemi azalırken tahmin edebilme, problem çözme gibi beceriler önem kazanmıştır (MEB, 2009, 7).

Matematik öğretim programında ilkokulun her sınıfında var olan tahmin becerisi kazanımlarının aynı zamanda matematik başarısı ile de yakından ilgisi vardır. Nitekim yapılan araştırmalara bakıldığında tahmin becerisi ile matematik başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmaktadır (Kılıç ve Olkun, 2013; Çilingir ve Türnüklü, 2009; Köse, 2013; Aytekin, 2012). Ancak bu çalışmaların yeterli olmadığı Aslan'ın (2011) beşinci sınıflarla yaptığı tahmin becerisi ile ilgili çalışmasında yer alan birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflara devam etmekte olan öğrencilerin tahmin becerilerinin incelemesine ve belirlemesinin gerektiğine dair önerisinden de anlaşılmaktadır. Pilten ve Yener (2009) çalışmalarında tahmin becerileriyle ilgili özellikle Türkçe kaynakların yetersiz olduğu; Yazgan, Bintaş ve Altun (2002) ise zihinden hesap ve tahmin becerilerinin öğretimine ilköğretimin ilk yıllarından itibaren yer verilmesi gerektiği konusunda fikirlerini dile getirmişlerdir. Sulak (2008) ise ilköğretimden başlayarak ve diğer derslerle ilişkilendirilerek öğrencilerin akıl yürütme ve tahmin becerilerini geliştirmek için öğretim programlarında tahmine daha çok yer verilmesinin gerekli olduğunu ifade etmiştir.

Matematiğin kendi başına bir bilim olmaktan öte birçok bilimin de konuşma dili olduğu düşünüldüğünde tahmin becerisinin sadece günlük hayatta ya da sadece matematik bilimi için değil aynı zamanda diğer pek çok bilimle ilgili çalışmalar için de önemli ve gerekli bir beceri olduğu görülmektedir. O halde bu becerinin temel eğitim programlarında etkili bir şekilde öğrencilere kazandırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmanın amacı da Türkiye'de matematikte tahmin ile ilgili yapılmış çalışmaları incelemektir. Böylece ilkokul matematik programında yer alan tahmin konusunun öğretimi ve öğrenimi sırasında karşılaşılan ya da karşılaşılabilecek sorunlarla ilgili araştırma yapacaklara bugüne kadar yapılmış olan çalışmalarla ilgili genel bir perspektif ortaya koymak istenmektedir.

**Yöntem**

Matematikte tahmin konusu ile ilgili alan yazınında var olan çalışmalara ait dokümanların incelendiği bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Durum çalışması bir fenomenin bir ya da birkaç örneğinin derinlemesine çalışıldığı araştırma yaklaşımıdır (Given, 2008).

**Çalışma Evreni**

Türkiye'de tahminle ilgili yapılmış çalışmalar Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi ve Google Akademik arama motorlarında tahmin, tahmin becerisi, tahmin stratejisi anahtar kelimeleri girilerek aranmış ve 18 yayına ulaşılmıştır. Bu yayınların bir kısmı aynı yazarın tez çalışmasına dayalı olarak oluşturulan makaleler olduğundan daha kapsamlı olan tezler değerlendirilirken makaleler tekrar değerlendirmeye alınmamıştır. Çalışmaların yapıldığı yıllara ilişkin verilere ulaşamama, bildiri olarak sunulmuş ama yarım kalmış çalışmaların olması gibi sebeplerden ötürü sempozyum veya konferanslarda sunulmuş bildiriler çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Dolayısıyla toplamda 14 yayın çalışma evrenini oluşturmuştur.

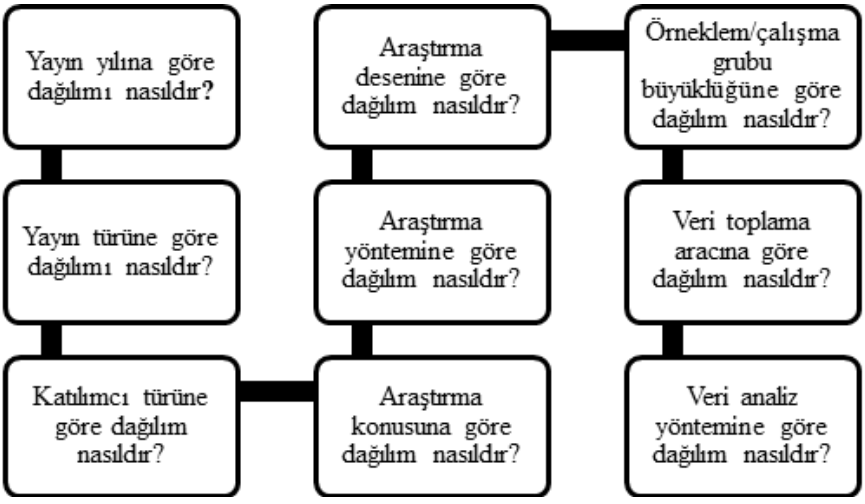
**Veri Analizi**

Bu çalışmayla matematikte tahmin konusu ile ilgili yapılmış çalışmaların ortak ve farklı özelliklerini ortaya koyabilmek amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yazılı ve görsel verilerin incelenmesinde kullanılan (Özdemir, 2010, 335) içerik analizi, yazılı bir metin veya belgenin incelenerek içeriğin sayısal olarak ortaya konulmasıdır (Ekiz, 2007, 199). Analiz sırasında belirli kurallara dayalı kodlamalarla eldeki veri özetlenmeli sistematik bir şekilde sunulmalıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, 246). Bu noktadan hareketle yapılan analizin eleme ve kodlama, temalara yerleştirme ile güvenirliği ve geçerliliği sağlama olmak üzere üç aşaması aşağıda açıklanmıştır.

Eleme ve kodlama: Bu aşamada çalışmanın evrenini belirlemek için yapılmış olan eleme, ilgili yayınların içeriği açısından tekrar gözden geçirilmiş ve bazı yayınlarda

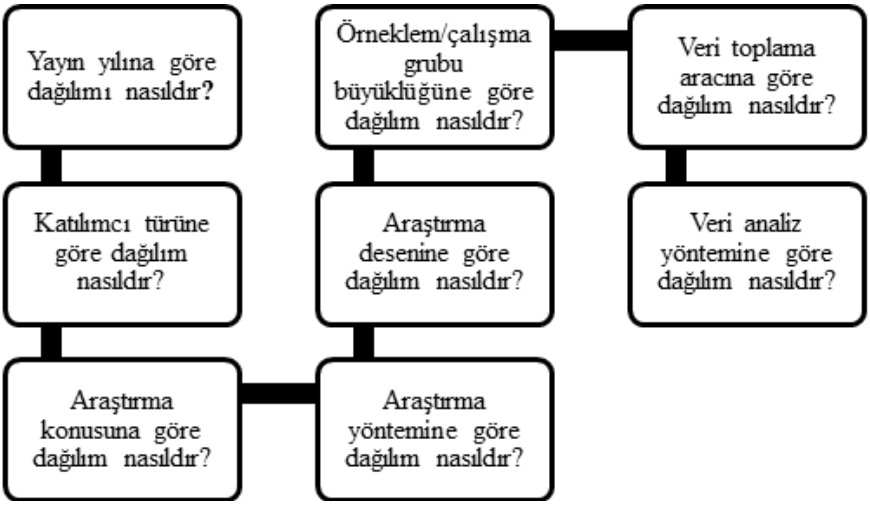
belirtilmemiş olan özelliklerin araştırmacılar tarafından incelenerek tespit edilmesi benimsenmiştir. Bu bağlamda kodlama yapılırken, yayında geçen özellikler kabul edilmekle beraber, belirtilmeyen özellikler için araştırmacılardan biri ilgili yayınları ayrıntılı bir şekilde inceledikten sonra diğer araştırmacıyla bir araya gelmiş ve tartışarak eksik özellikler belirlenmiştir. Bu duruma örnek olarak çalışmanın yöntemini açık olarak belirtilmemiş çalışmalar verilebilir. Araştırmacılar tarafından belirlenen kodlar bulgularda yer alan tablolarda * işaretiyle işaretlenmiştir.

**Temalara yerleştirme:** Temaların belirlenmesi aşamasında Saban'ın (2009) alan yazınındaki çalışmalara dayalı olarak hazırladığı ve üç uzmanın görüşüne sunarak geliştirdiği sorulardan yararlanılmıştır. Bu sorular Şekil 1'de gösterilmiştir.




**Şekil 1. Veri analizinde kullanılan sorular**

Şekil 1'de yer alan sorular aynı zamanda veri analizinin temalarını oluşturabileceği görünmektedir. Bu bağlamda veri analizinin yayın yılı ve türü; araştırma konusu, yöntemi ve deseni; veri toplama aracı ve analizi ile katılımcı türü ve örneklem büyüklüğü temalarında incelenmesi düşünülmüştür. Ancak her temanın yayın türlerine göre incelenmesinin veri analizini daha anlaşılır hale getireceği ve karşılaştırmaya fırsat vermesini arttıracağı düşüncesinden hareket edilerek, yayın türü ayrı bir tema olarak incelenmek yerine her bir temanın bağımsız değişkeni olarak kullanılmıştır. Bu tema ayrı bir başlık halinde tekrar sunulmamıştır.




**Şekil 2. Veri analizinde kullanılan sorular**

Ayrıca Şekil 1'deki sorulardan örneklem büyüklüğü ile ilgili olan, evreni oluşturan çalışmaların nicel, nitel ya da karma araştırma olması durumları göz önünde bulundurularak örneklem ve çalışma grubu büyüklüğü teması olarak incelenmiştir.

Sonuç olarak evreni oluşturan yayınlar yayın yılı, katılımcı türü, araştırma konusu, araştırma yöntemi, araştırma deseni, örneklem ve çalışma grubu büyüklüğü, veri toplama aracı ve veri analizi olmak üzere sekiz temada analiz edilerek, veriler tablolar halinde özetlenmiştir (Şekil 2).

**Geçerlilik ve güvenirlilik sağlama:** Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için inandırıcılık ve aktarılabilirliğine; geçerliliği için ise tutarlılığına ve teyit edilebilir olmasına özen gösterilmiştir (Merriam, 2013). Bu nedenlerle çalışma evrenini belirleme ve veri analizi süreçleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Veri analizinde elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından incelenip karşılaştırılarak iç geçerlilik; elde edilen verilerin tutarlı ve teyit edilebilir olmasına dikkat edilip belirlenen kategoriler altında ayrıntılı bir şekilde sunulmasıyla güvenirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

**Bulgular**

Çalışmanın bulguları veri analizi bölümünde bahsedilen sekiz temaya uygun olarak sunulmuştur.

**Yayın Yılı**

Matematikte tahmin ile ilgili yapılmış çalışmaların yayın yıllarının yayın türüne göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir. Tablo kronolojik olarak günümüzden geçmişe doğru oluşturulmuştur.

**Tablo 1: Çalışmaların Yayın Yılına Göre Dağılımı**

| Yayın yılı | f | | | % |
|---|---|---|---|---|
| | Yüksek lisans tezi | Doktora Tezi | Makale | |
| 2015 | 1 | - | - | 7.14 |
| 2014 | 2 | - | - | 14.29 |
| 2013 | 2 | - | 1 | 21.43 |
| 2012 | 1 | - | - | 7.14 |
| 2011 | 1 | - | - | 7.14 |
| 2009 | - | 1 | 1 | 14.29 |
| 2008 | 2 | - | - | 14.29 |
| 2007 | - | - | 1 | 7.14 |
| 2004 | 1 | - | - | 7.14 |

Tablo 1 incelendiğinde Türkiye'de tahminle ilgili çalışmaların en erken 2004 yılında başladığı, özellikle 2013 yılının (%21.43) en fazla yayın yapılan yıl olduğu; 2015, 2012, 2011, 2007 ve 2004 yıllarının (%7.14) en az yayının yapıldığı yıllar olduğu bulunmuştur.

**Katılımcı Türü**

Matematikte tahmin ile ilgili yapılmış çalışmaların katılımcı türünün yayın türüne göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2: Çalışmaların Katılımcı Türüne Göre Dağılımı**

| Katılımcı Türü | f | | | % |
|---|---|---|---|---|
| | Yüksek Lisans Tezi | Doktora Tezi | Makale | |
| 2, 3, 4. sınıf öğrencileri | 1 | - | - | 7.14 |
| 3, 4, 5. sınıf öğrencileri | - | - | 1 | 7.14 |
| 5. sınıf öğrencileri | - | - | 1 | 7.14 |
| 6, 7, 8. sınıf öğrencileri | 2 | - | - | 14.28 |
| 7, 8. sınıf öğrencileri, matematik öğretmen adayları | - | - | 1 | 7.14 |
| 6. sınıf öğrencileri | 1 | - | - | 7.14 |
| 7. sınıf öğrencileri | - | 1 | - | 7.14 |
| 8. sınıf öğrencileri | 1 | - | - | 7.14 |
| 9. sınıf öğrencileri | 1 | - | - | 7.14 |
| Sınıf öğretmeni adayları | 1 | - | - | 7.14 |
| Sınıf öğretmenleri | 1 | - | - | 7.14 |
| Matematik öğretmenleri | 1 | - | - | 7.14 |
| Matematik öğretmen adayları | 1 | - | - | 7.14 |

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerde 7. ve 8. sınıflarda üç çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bunu üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri ile matematik öğretmene adaylarına yönelik yapılmış iki çalışma izlemiştir. İlkokul birinci sınıflarla yapılmış herhangi bir çalışma söz konusu değilken ikinci sınıflar, dokuzuncu sınıflar, sınıf öğretmeni adayları, sınıf öğretmenleri ve matematik öğretmenleriyle ise sadece bir çalışma yapılmıştır.

**Araştırma Konusu**

Matematikte tahmin ile ilgili yapılmış çalışmaların araştırma konusunun yayın türüne göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir. Çalışmaların araştırma konular anahtar kelimelerinden yola çıkarak belirlenmiştir.

**Tablo 3: Çalışmaların Araştırma Konusuna Göre Dağılımı**

| | f | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Araştırma Konusu** | **Yüksek Lisans Tezi** | **Doktora Tezi** | **Makale** | **%** |
| Matematikte tahmin | 2[a, d] | - | - | 4.35 |
| Tahmin | 4[c, f, ğ, h] | - | 2[ı, i] | 13.04 |
| Tahmin etme | 1[k] | - | - | 2.17 |
| Tahmin becerisi/beceri | 4[a, b, d, h] | - | 1[ı] | 10.87 |
| Tahmin stratejileri | 4[a, d, e, h] | - | - | 8.7 |
| Kesirler | 1[b] | - | - | 2.17 |
| Matematik eğitimi/öğretimi | 1[b] | 1[g] | 1[ı] | 6.52 |
| Okuryazarlık | 1[c] | - | - | 2.17 |
| Matematik okuryazarlığı | 1[c] | - | - | 2.17 |
| İşlemsel tahmin/Hesapsal tahmin | 3[c, f, k] | - | - | 6.52 |
| Ölçümsel tahmin | 1[c] | - | 1[i] | 4.35 |
| Zihinden hesap | 1[e] | - | - | 2.17 |
| Tahmini hesap/tahminsel hesaplama | 2[e, ğ] | - | - | 4.35 |
| İşlem özellikleri | 1[e] | - | - | 2.17 |
| Bilişsel faktörler | - | 1[g] | - | 2.17 |
| Duyuşsal faktörler | - | 1[g] | - | 2.17 |
| Klinik görüşme | - | 1[g] | - | 2.17 |
| Cinsiyet | 1[ğ] | - | - | 2.17 |
| Lise öğrencileri | 1[ğ] | - | - | 2.17 |
| Örüntü | - | - | 1[ı] | 2.17 |
| İlköğretim öğrencileri | - | - | 1[i] | 2.17 |
| Cebire yönelik hata ve yanlış anlamalar | - | - | 1[j] | 2.17 |
| Hata ve yanlış anlamaların tahmini/çözüm önerileri | - | - | 1[j] | 2.17 |
| Hesapsal tahmin stratejileri | 1[k] | 1[g] | - | 4.35 |
| Ölçümsel tahmin stratejileri | - | - | 1[i] | 2.17 |
| Gerçekçi Matematik Eğitimi (GME) | 1[k] | - | - | 2.17 |

Tablo 3 incelendiğinde çalışmaların çoğunun tahmine yönelik (%13.04) olduğu; en az çalışmanın ise tahmin etme, kesirler, okuryazarlık, matematik okuryazarlığı, zihinden hesap, işlem özellikleri, bilişsel faktörler, duyuşsal faktörler, klinik görüşme, cinsiyet, lise öğrencileri, örüntü, ilköğretim öğrencileri, cebire yönelik hata ve yanlış anlamalar, hata ve yanlış anlamaların tahmini/ çözüm önerileri, ölçümsel tahmin stratejileri ve GME'ne yönelik (%2.17) olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar matematiksel okuryazarlık, matematik başarılarıyla olan ilişkileri; Gerçekçi Matematik Eğitimiyle yapılan öğretimin tahmin başarısı ve strateji kullanımına olan etkisi, kesirlerde tahmin becerileri, tahmin becerisinin kazandırılmasında karşılaşılan durumların öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi, matematiksel örüntüleri analiz etme ve tahminde bulunma becerileri gibi çeşitli faktörlerle olan ilişkileri ortaya çıkarmaya yöneliktir. Tahmin çeşitlerinde kullanılan stratejiler, kullanılan stratejilerin sınıf seviyesi, başarı puanlarına göre durumlarının tespiti ve tahminde strateji kullanımıyla başarı düzeyi arasındaki ilişkilerin incelenmesi söz konusudur.

**Araştırma Yöntemi**

Matematikte tahmin ile ilgili yapılmış çalışmaların araştırma yönteminin yayın türüne göre dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4: Çalışmaların Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı**

| | f | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Araştırma Yöntemi** | **Yüksek Lisans Tezi** | **Doktora Tezi** | **Makale** | **%** |
| Nicel Yöntemler | 4* | - | 2* | 42.86 |
| Nitel Yöntemler | 1 | 1* | 1 | 21.43 |
| Karma yöntemler | 5 | - | - | 35.71 |

*Üç yüksek lisans tezi, iki makale ve bir doktora tezinde yöntem açıkça belirtilmemiş, bu çalışmalar araştırmacılar tarafından uygun görülen koda yerleştirilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde en çok nicel yöntemlerin (%42.86) daha sonra karma yöntemlerin (%35.71) ve en az nitel yöntemlerin (%21.43) çalışmalarda tercih edildiği görülmüştür.

**Araştırma Deseni**

Matematikte tahmin ile ilgili yapılmış çalışmaların araştırma desenin yayın türüne göre dağılımı Tablo 5'de gösterilmiştir.

**Tablo 5: Çalışmaların Araştırma Desenine Göre Dağılımı**

| Araştırma Desenine | f | | | % |
|---|---|---|---|---|
| | Yüksek Lisans Tezi | Doktora Tezi | Makale | |
| Tarama | 2 | - | 1 | 21.43 |
| Deneysel | 3 | - | - | 21.43 |
| Tarama ve örnek olay | 1 | - | - | 7.14 |
| Durum çalışması | 1 | 1 | 2* | 28.57 |
| Korelasyonel | 3 | - | - | 21.43 |

*İki makalede araştırma deseni belirtilmemiş ve araştırmacılar tarafından durum çalışması olduğu tespit edilerek tabloda uygun yere yerleştirilmiştir.

Tablo 5 görüldüğü gibi çalışmalarda en çok durum çalışması kullanılırken (%28.57), onu tarama, deneysel, korelasyonel desenler takip etmektedir (%21.43).

Tarama çalışmaları incelendiğinde, araştırmacıların yaptıkları çalışmaları betimsel, ilişkisel ve kesitsel olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Deneysel desenlerde ise tek grup ön test-son test ve yarı deneysel kontrol gruplu ön test-son test desenleriyle çalışmalar yürütülmüştür.

**Örneklem ve Çalışma Grubu Büyüklüğü**

Matematikte tahmin ile ilgili yapılmış çalışmaların örneklem ve çalışma grubu büyüklüğünün yayın türüne göre dağılımı Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6: Çalışmaların Örneklem ve Çalışma Grubu Büyüklüğüne Göre Dağılımı**

| Örneklem/ Çalışma Grubu Büyüklüğü | f | | | | | | | | | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Yüksek Lisans Tezi | | | Doktora | | | Makale | | | |
| | Nitel | Nicel | Karma | Nitel | Nicel | Karma | Nitel | Nicel | Karma | |
| 0-50 | 1[a] | 1[c] | 3[d, e, f] | 1[b] | - | - | 1 | - | - | 50 |
| 51-100 | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | 7.14 |
| 101-150 | 1[a] | 1[c] | | 1[b] | - | - | - | 1 | - | 28.57 |
| 151-200 | - | 1 | 2[d, e] | - | - | - | - | - | - | 21.43 |
| 201-250 | - | - | 1 | - | - | - | - | 1 | - | 14.28 |
| 251-300 | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | 7.14 |
| 683 | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | 7.14 |
| 1621 | - | - | 1[f] | - | - | - | - | - | - | 7.14 |

İncelenen çalışmalarda 301-650 aralığında katılımcı sayısına rastlanmadığı için devam eden aralıklar yerine sayılar yazılmıştır.

Tablo 6 incelendiğinde çalışmalarda örneklem/çalışma grubu büyüklüğü açısından 0-50 (%50) ve 101-150 (%28.57) arasındaki kişilerle yapılan çalışmaların en fazla yüzdeliğe sahip olduğu görülmüştür.

**Veri Toplama Aracı**

Matematikte tahmin ile ilgili yapılmış çalışmalardaki veri toplama araçlarının yayın türüne göre dağılımı Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7: Çalışmaların Veri Toplama Aracına Göre Dağılımı**

| | f | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Veri Toplama Aracı** | **Yüksek Lisans Tezi** | **Doktora Tezi** | **Makale** | **%** |
| Test | 8 [a, c, f] | 1 [e] | 2 | 78.57 |
| Anket | 2 [b, d] | - | - | 14.28 |
| Görüşme Formu | 5 [a, b, c, d, f] | 1 [e] | 1 | 50 |
| Gözlem formu | 1 [b] | - | - | 7.14 |
| Kişisel Bilgiler formu | 1 [f] | - | - | 7.14 |

Bazı çalışmalarda birden fazla veri toplama aracı ile veriler toplanmıştır. Aynı harfe sahip olanlar tek bir çalışmaya aittir.

Tablo 7 incelendiğinde veri toplama araçlarından en çok test (%78.57) kullanıldığı; bunu görüşme formunun (%50) izlediği; en az ise gözlem formu, ve kişisel bilgi formlarının (%7.14) kullanıldığı görülmektedir.

Kullanılmış olan görüşme formları ile daha çok öğrencilerin işlemleri yaparken izlemiş oldukları strateji ve bu stratejilerin çözüm süreci ile olan ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Testlerde ise başarıyı işlem yapabilme becerilerini, işlemsel ve ölçümsel tahmin becerilerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorulardan oluşan testler uygulandığı görülmüştür. Ayrıca bazı testlerle de öğrencilerin rutin işlemler yapmasını zorlaştırıcı sorular hazırlanarak gerçek cevaba en yakın değer aralığını gösterecek seçenekler sunulmuştur. Anketlerde tahmin becerisine yönelik kazanım, etkinlik, yöntem ve teknikler, araç-gereç, ölçme ve değerlendirmeye yönelik olup bu beceri ile ilgili öğretmenlerin genel görüşlerini ortaya koymak amaçlanırken; gözlem formunda ise matematik derslerinde kazandırılmaya çalışılan tahmin becerisi ile ilgili nelerin yapıldığı ve öğretimi sırasında karşılaşılan zorlukların neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Anketlerde konuyla ilgili genel görüşleri belirlemek amaçlanırken; gözlem formunda ise uygulama esnasında yaşanan güçlüklerin açıkça belirtilerek çözülmesi amaçlanmıştır.

### Veri Analizi

Matematikte tahmin ile ilgili yapılmış çalışmalardaki veri analizlerinin yayın türüne göre dağılımı Tablo 8'de gösterilmiştir. Veri analizi yöntemleri kendi içinde bütünlük gösterecek şekilde parametrik, parametrik olmayan, merkezi eğilim ve değişkenlik ölçülerine göre bir düzen içinde tabloya yerleştirilmiştir.

**Tablo 8: Çalışmalarda Kullanılan Veri Analizi Yöntemi Dağılımı**

| | f | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Veri Analizi** Yöntemi | **Yüksek Lisans Tezi** | **Doktora Tezi** | **Makale** | **%** |
| Betimsel Analiz | 5*[c, d, e, g, h] | - | - | 35.71 |
| İçerik Analizi | 1[a] | - | - | 7.14 |
| ANOVA | 3[b, h, i] | - | - | 21.43 |
| Scheffe, Dunnet's C | 2[b, h] | - | - | 14.28 |
| Pearson Momentler Çarpımı | 2[b, f] | - | - | 14.28 |
| T testi | 4[d, f, h, ı] | - | - | 28.57 |
| ANCOVA | 2[e, i] | - | - | 14.28 |
| MANOVA | 1[d] | - | - | 7.14 |
| Mann Whitney U | 2[e, f] | - | - | 14.28 |
| Kruskall Wallis-H | 1[b] | - | - | 7.14 |
| Wilcoxon İşaretli Sıralı | 1[e] | - | - | 7.14 |
| Frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma | 6[a, c, d, g, ı, i] | - | 2[j] | 57.14 |
| Korelasyon | 2[d, h] | - | - | 14.28 |
| Levene | 1[f] | - | - | 7.14 |
| Tamhane T2 | 1[f] | - | - | 7.14 |
| Ölçüt Değerlendirme | - | - | 1[j] | 7.14 |
| Iteman 3 | - | - | 1[j] | 7.14 |
| Miles-Huberman Sınıflama | - | 1 | 1 | 14.28 |

*Birisinde yapılan açıklamalardan betimsel analiz tanımına ulaşılmış, diğerinde tam olarak belirtilmemiştir. Aynı harfe denk gelenler tek bir çalışmaya aittir.

Tablo 8 incelendiğinde veri analizinde en çok frekans, %, aritmetik ortalama ve standart sapmanın (%57.14) hesaplandığı; bunları betimsel analiz (%35.71) ve t testinin (%28.57) izlediği görülmektedir. En az ise içerik analizi, MANOVA, Kruskall Wallis-H, Wilcoxon İşaretli Sıralı, Levene, ve Tamhane T2, ölçüt değerlendirme, Iteman 3 (%7.14) analiz yöntemleri kullanılmıştır.

**Tartışma ve Sonuçlar**

Bu araştırma kapsamında Türkiye'de tahmin konusuyla ilgili ulaşılabilmiş en eski tarihli çalışma 2004 yılına aittir. Oysa farklı ülkelerde tahmin konusuyla ilgili çalışmaların 1970'li yıllarda başladığı; 1980 ve 1990'lı yıllarda oldukça fazla sayıda olduğu görülmektedir (Gooya, Khosroshahi ve Teppo, 2011; Luwel ve Verschaffel, 2008; Montague ve Garderen, 2003; Taylor, Simms, Kim ve Reys, 2001; Reys ve Yang 1998; Dowker, 1997; Case ve Sowder, 1990; Hildreth, 1983; Bestgen, Reys, Rybolt ve Wyatt, 1980; Carpenter, Coburn, Reys ve Wilson, 1976). Türkiye'de günümüze yaklaştıkça çalışmaların sayısında uluslararası alan yazınla uyumlu bir artış gerçekleşmezken dalgalı bir ilerlemenin varlığından söz edilebilir. Araştırmacı sayısı artmasına rağmen, bu konunun araştırma oranlarında gözle görülür bir artışın olmaması, araştırmacıların bu konuyla ilgilenme oranlarını düşük olduğunu göstermektedir. Nitekim Pilten ve Yener (2009) tahmin becerisiyle ilgili özellikle Türkçe kaynakların yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. Bununla beraber 2013 yılında tahmin konusunda yapılan araştırmaların sayısındaki artış yenilenen matematik öğretim programlarında tahmin becerilerine daha çok yer verilmesiyle ilişkilendirilebilir. Böylesi bir artışın sürekliliği öğrencilerin tahmin becerisinin geliştirilmesinde bilimsel verilere dayalı çalışmalardan yola çıkarak geliştirilecek programlarla daha dinamik ve etkili öğretme/öğrenme ortamlarının oluşturulmasını sağlayacaktır.

Türkiye'de tahminle ilgili çalışmaların daha çok ortaokul öğrencilerine yönelik olduğu görülmektedir. Oysa matematik öğretim programına dayalı olarak tahmin konusu ilkokul birinci sınıftan itibaren öğretilmektedir. Bu konudaki araştırmaların küçük yaş gruplarındaki öğrencilerle ya hiç ya da çok az yapılmış olması program geliştirme, ders kitaplarının yazımı ya da ders işleme yöntemleri adına alanyazında bu yaştaki öğrencilerle ilgili bilginin azlığını ortaya koymaktadır. Nitekim Aslan (2011) de birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda tahmin becerisiyle ilgili çalışmaların yapılmasını önermiş olmasına rağmen aradan geçen beş yılda birinci sınıflarda hiçbir çalışma yapılmamıştır. Bununla beraber farklı ülkelerde yapılan çalışmalarda tahmin becerisinin gelişiminin ana sınıfından başlayarak değişik öğretim kademelerinde geniş açıdan incelendiği görülmektedir (Levine, 1982; Dowker, 1997; Baroody ve Gatzke, 1991; Crities, 1992). Ayrıca öğrencilerin gelişmesinde önemli rol sahibi olacak öğretmen adaylarıyla da çok az sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Fen programlarında bilimsel süreç becerileri başlığı altında yer alan tahmin becerisi dışında temel düzeyde bu becerinin kazandırılması sistematik bir şekilde matematik öğretim programlarında yer almaktadır. Bu nedenle ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin tahmin becerilerinin gelişimi ile tahmin becerilerinin geliştirilmesinde uygulanabilecek yöntemler konusunda çalışmaların yapılması hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde öğretmenlere ve öğretmen yetiştirmede görev alan akademisyenlere yararlı olacaktır. Bununla beraber tahmin becerisinin geliştirilmesi konusunda aktif rol oynayan öğretmenlerin örneklem/çalışma grubu olarak sadece

iki çalışmada yer alması araştırmacıların öğretmenlerin tahmin becerisiyle ilgili öğretme/öğrenme ortamlarını kurarken yaşadıkları deneyimlerle ilgili araştırma yapmayı çok tercih etmediklerini göstermektedir. Diğer bir yönden bakıldığından ise bu durum bütün çalışmalara oranladığımızda zaten az sayıda olan tahmin konulu çalışmanın içinde iki çalışmanın olması araştırmacıların konu hakkında öğretmenleri de içeren çalışmalar yapmayı tercih ettiğini gösterebilir.

Çalışmalar yayın türüne göre incelendiğinde en fazla yüksek lisans tezi, ardından makale çalışmalarının yapıldığı görülmüştür. Alan yazında tahmin konusunda sadece bir tane doktora çalışması mevcuttur. Bu durum yüksek lisans çalışmalarında tahmin konusunu çalışmış olan araştırmacıların ya doktora yapmadıklarını ya da doktora tezi olarak bu konuda çalışmayı tercih etmediklerini göstermektedir. Oysa alan yazında yukarıda belirtilen eksikliklerin giderilebilmesi için bu konuda uzmanlaşmış araştırmacıların derinlemesine araştırmalar yapmalarına ihtiyaç vardır.

Araştırma konusunda anahtar kelime olarak en çok tahmin tercih edilmiştir. Fakat bu çalışmalarda sadece tahminin değil tahmin çeşitleri, stratejileri ve çeşitli değişkenlerle olan ilişkileri de incelenerek daha genel bir perspektif ortaya konmuştur. Tahmin çeşitleri açısından bakıldığında işlemsel tahminin ölçümsel tahmine göre daha çok araştırmada yer aldığı görülmüştür.

Yapılmış olan çalışmalarda en çok nicel ve karma yöntemlerin kullanılması söz konusu iken nitel yöntemler nispeten az tercih edilmiştir. Nicel yöntemler konusu hakkında genelleme imkânı sunduğu için alan yazında önemli bir yer tutar. Ancak, nitel yöntemler genelleme amacı taşımadan durumu açıkladıkları için bir o kadar önemlidirler. Şöyle ki öğrencilerin tahmin becerisi ve bu beceriyi kullanırken kullandığı stratejiler ile düşünce yapısını anlamaya yönelik nitel çalışmaların tahmin konusunun öğretiminde öğrencilerin zihninde yaşanan süreci anlamaya katkısı daha fazla olabilir. Beceri gelişimi gibi konularda genelleme yapma kadar bireylerin yaşamış olduğu sıkıntıların ayrı ayrı tespit edilebilmesi önemlidir. Bu nedenle tahmin becerisinin gelişimi konusunda daha fazla nitel çalışma yapılmasında yarar olabilir. Bu durum karma yöntemli çalışmalarda genelden özele ayrıntılı incelemelerin yapılmasıyla da çözülebilir. Ancak sadece genelleme amacı olan nicel çalışmaların yapılmasının tahmin becerisinin geliştirilmesi konusunda atılabilecek adımlar için yeterli olmayacağı açık bir durumdur.

Araştırma deseni olarak araştırmacıların en çok durum çalışmasını tercih ettiği görülmektedir. Durum çalışmalarıyla bir olayın ayrıntılı bir şekilde incelenmesi söz konusu olduğundan özellikle tahmin becerileri ve tahmin becerilerindeki gelişme gibi konularda çalışmalar yapılması alan yazını bu konu hakkında daha zengin hale getirerek sağlayacağı katkı açısından önemlidir.

Örneklem/çalışma grubu büyüklüğü açısından çalışmaların çoğunun 200 kişiden küçük gruplarla gerçekleştirildiği görülmektedir. Araştırma yöntemlerinden nicel ça-

lışmaların daha fazla yapılmış olmasına rağmen az sayıda öğrenciden oluşan örneklemlerle çalışılmış olması dikkat çekicidir. Bununla beraber küçük çalışma gruplarıyla çalışılmış olması yapılan çalışmalarda incelenen konularda derinlemesine inceleme yapma şansını da arttıracaktır.

İnceleme yapılan çalışmaların yarısında veri toplama aracı olarak testin ardından görüşme formunun kullanıldığı görülmüştür. Uygulanan testlerin çoğunluğu açık uçlu sorulardan meydana gelmektedir. Öğrencilerden seçenekler içinden birinin seçilmesi istenmeyen bu tip sorular net bir cevap vermek yerine tahmini değer yazma özgürlüğünü sağlaması, kesin değer yerine gerçek cevaba yakın değer aralıklarının verilmesi açısından amaca uygun olarak kabul edilebilir. Görüşme formları da yaygın kullanılan veri toplama araçları olarak; süreci daha iyi analiz etme, rastgele tahmin ederek yazma veya öğrencinin tahmin etmek yerine ölçme yaparak sonuca ulaşmasına engel olabilmesi açısından amaca uygun olarak kabul edilebilir.

Çalışmalarda veri analizinde daha çok yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma tercih edilirken onu betimsel analiz izlemiştir.

Sonuçta Türkiye'de tahmin konusu birinci sınıftan itibaren matematik öğretim programında belli bir yer tutmasına rağmen konuyla ilgili oldukça az sayıda çalışmanın olduğu ve özelikle birinci sınıfların araştırma konusu olarak seçildiği çalışmaların olmadığı görülmüştür. Tahmin konusuyla ilgili yayın sayısının artması öğretmenlere, öğretim programcılarına ve ilgili uzmanlara rehberlik etmesi açısından gerekli ve önemlidir. Çünkü öğretim programları bir bütündür. Dolayısıyla temel eğitim için hazırlanan öğretim programları, üst sınıflardaki öğrenciler için hazırlanacak öğretim programlarına yol gösterici niteliğinde olacaktır.

## Kaynakça

ANAGÜN, S. Şengül ve YAŞAR, Şefik, (2009). "*Developing Scientific Process Skills at Science and Technology Course in Fifth Grade Students*, İlköğretim Online, 2009, S. 8(3) , ss.843-865.

ASLAN, Elif (2011). **İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programında Yer Alan Tahmin Becerisi Ve Bu Becerinin Kazandırılması Sırasında Karşılaşılan Durumların Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi**, **Çukurova Ün**iversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.

AYTEKİN, Cahit (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Kesirlerde Tahmin Becerilerinin İncelenmesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.

AYYILDIZ, Nazife (2014). İlkokul Öğrencilerinin Sayı Doğrusunda Tahmin Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

BAROODY, Arthur J., ve GATZKE, Mary R. (1991). *"The Estımatıon Of Set Sıze By Potentıally Gıftedk Kındergarten- Age Chıldren"*, **Journal for Research in Mathematics Education,** S. 22(1), ss. 59-68.

BESTGEN, Barbara J., REYS, Robert E., RYBOLT, James F. ve WYATT, J.Wendell (1980). *"Effectıveness of Systematıc Instructıon On Attıtudes And Computatıonal Estımatıon of Preservıce Elementary Teachers"*, **Journal for Research in Mathematics Education,** S. 11(2), ss. 124-136.

BOZ, Burçak. (2004). **Investıgatıon Of The Computational Estimation Ability Of High School Students**, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

BOZ, Burçak. (2009). **An Investigation Of Seventh Grade Students' Computational Estimation Strategies And Factors Associated With Them**, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şenel, KILIÇ ÇAKMAK, Ebru, AKGÜN, Özcan Erkan, KARADENİZ, Şirin ve DEMİREL, Funda (2014). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Pegem Akademi, Ankara.

**http://tdk.gov.tr**, "*Büyük Türkçe Sözlüğü*", 11 Temmuz 2015.

CARPENTER, Thomas P., COBURN, Terrence G., REYS, Robert E. ve WILSON, James W. (1976). "*Notes From National Assessment: Estimation*", **The Arithmetic Teacher**, S. 23(4), ss. 296-302.

CASE, Robbie ve SOWDER, Judith T. (1990). *"The Development of Computational Estimation: A Neo-Piagetian Analysis"*, **Cognıtıon and Instruction,** S. 7(2), ss. 79-104.

CRİTES, Terry (1992)."*Skilled and Less Skilled Estimators' Strategies for Estimating Discrete Quantities"*, **The Elementary School Journal**, S. 92(5), ss.601-619.

**ÇİLİNGİR**, Derya ve TÜRNÜKLÜ, Elif B. (2009). "*Estimation Ability and Strategies of the 6 th - 8 th Grades Elementary School Students"*, **İlköğretim Online**, S. 8(3), ss.637-650.

DOWKER, Ann (1997). "*Young Children's Addition Estimates*", **Mathematical Cognition**, S. 3(7), ss. 141-154.

ENLOE, C. Lon, GARNETT, Elizabeth, MILES, Jonathan ve SWNASON, Stephen (2001). **Physical Science: What the Technology Professional Needs to Know.** John Wiley & Sons, Canada.

EKİZ, Durmuş (2007). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri.** Durmuş EKİZ (Ed.), *Bilimsel Araştırmalarda Nitel Veri Analizi ve Yorum (1. Baskı)* **içinde (s. 199). İstanbul: Lisans** Yayıncılık.

ER, Zübeyde (2014). **Altıncı, Yedinci Ve Sekizinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programında Yer Alan Tahmin Becerisine İlişkin Öğretmen Görüşleri**, **Çukurova Üni**versitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.

GOOYA, Zahra, KHOSROSHAHİ, Leyla G. ve TEPPO, Anne R. (2011). *"Iranian Students' Measurement Estimation Performance İnvolving Linear And Area Attributes Of Real-World Objects"*, **ZDM Mathematics Education,** S. 43, ss. 709-722.

HANSON, Sheri A. ve HOGAN, Thomas P. (2000).“*Computational Estimation Skill of College Students”*, **Journal for Research in Mathematics Education**, S. 31(4), ss. 483-499.

Hildreth, David J. (1983). *“The Use of Strategies in Estimating Measurements”*, The **Arithmetic Teacher,** S. 30(5) ss. 50-54.

HOGAN, Thomas P. ve BREZINSKI, Kristen L. (2009). “*Quantitative Estimation: One, Two, or Three Abilities?”*, **Mathematical Thinking and Learning**, S. 5(4), ss. 259-280.

**http://www.stibamalang.com/uploadbank/pustaka/RM/QUALITATIVE%20METHOD%20SAGE%20ENCY.pdf,** *“The SAGE Encylopedia of Qualitative Research Methods”*. GIVEN, L.M., 2008.

**https://nces.ed.gov/surveys/pisa/educators.asp,** *“PISA Mathematics Literacy Items and Scoring Guides”*, 2006-2012.

**https://nces.ed.gov/surveys/pisa/educators.asp,** *“PISA Mathematics Literacy Items and Scoring Guides”*, 2000-2003.

KILIÇ, Çiğdem ve OLKUN, Sinan (2013). “*Primary School Students' Measurement Estimation Performance And Strategies They Used İn Real Life Situations”*, **İlköğretim Online**, S.12(1), ss.295-307.

KÖSE, Kemal (2013). **Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İşlemsel Ve Ölçümsel Tahmin Becerileri İle Matematik Okuryazarlıkları Arasındaki İlişki**, Erzincan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzincan.

LEFEVRE, Jo-Anne, GREENHAM, Stephanie L. ve WAHEED, Nausheen (1993). *“The Development of Procedural and Conceptual Knowledge in Computational Estimation”*, **Cognition and Instruction**, S. 11(2), ss. 95-132.

LEVINE, Deborah R. (1982). *“Strategy Use And Estımatıon Abılıty Of College Students”*, **Journal for Research in Mathematics Education,** S. 13(5), ss. 350-359.

LUWEL, Koen ve Verschaffel, Lieven (2008). *“Estimation Of 'Real' Numerosities İn Elementary School Children”*, **European Journal of Psychology of Education,** S. 23(3), ss. 319-338.

MERRIAM, S. B. (2013). **Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber** (S. Turan, Çev.) Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2009). İlköğretim matematik dersi 1-5. sınıflar Matematik **Öğretim Programı, 2009, Ankara.**

MONTAGUE, Marjorie ve GARDEREN, Delinda Van (2003). *“A Cross- Sectional Study Of Mathematics Achievement, Estimation Skills, And Academic Self-Perception In Students Of Varying Ability”*, **Journal of Learnıng Dısabılıtıes,** S.36(5), ss. 437-448.

**ÖZDEMİR,** Murat (2010). *“Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma”*, **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, S. 11(1), ss.323-343

PİLTEN, Pusat ve YENER, D**ündar** (2009). “**İlköğretim** *1. Kademe Öğrencilerinin Matematiksel Örüntüleri Analiz Etme Ve Tahminde Bulunma Becerilerinin Değerlendirilmesi”*, **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S. 18, ss.62-78.

REYS, Robert E. ve YANG, Der Ching (1998). "*Relationship Between Computational Performance And Number Sense Among Sixth- And Eighth-Grade Students İn Taiwan*", **Journal for Research in Mathematics Education,** S. 29(2), ss. 225-237.

RUBENSTEIN, Rheta N. (1985). "*Computational Estimation and Related Mathematical Skills*", **Journal for Research in Mathematics Education**, S. 16(2), ss. 106-119.

SABAN, Ahmet (2009). "*Content Analysis of Turkish Studies about the Multiple Intelligences Theory*", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, S. 9(2), ss. 859-876.

SOWDER, Judith. T. ve WHEELER, Margariete M. (1989)."*The Development Of Concepts And Strategıes Used In Computatıonal Estımatıon*", **Journal for Research in Mathematics Education**, S. 20(2), ss. 130-146.

SULAK, Bilge (2008). **Sınıf** *Öğretmenliği Adaylarının Matematiksel Örüntüleri Analiz Etme Ve Tahminde Bulunma Becerilerinin Değerlendirilmesi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

SEGOVIA, Isidoro ve CASTRO, Enrique. (2009). "*Computational and Measurement Estimation: Curriculum foundations and Research Carried Out at the University Of Granada, Mathematics Didactics Department*", **Electronic Journal Of Research in Educational Psychology**, S. 7(1), ss: 499-536.

TAYLOR, P. Mark, SİMMS, Ken, KİM, Ok-Kyeong and REYS, Robert E. (2001). "*Do Your Students Measure Up Metrically?*", **Teaching Children Mathematics,** S. 7(5), ss. 282-287.

TEKİNKIR, Derya (2008). **İlköğretim 6–8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Alanındaki Tahmin Stratejilerini Belirleme Ve Tahmin Becerisi İle Matematik Başarısı** Arasındaki İlişki, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), **İzmir.**

YAZGAN, Yeliz, BİNTAŞ, Jale ve ALTUN, Murat (2002). "**İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Zihinden Hesap ve Tahmin Becerilerinin G***eliştirilmesi*", **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**, ODTÜ K**ültür ve Kongre Merkezi, Ankara.**

# YENİ TÜRK MECMUASI'NDA İDEAL İNSAN, EĞİTİM VE TOPLUM

**Mustafa GÜNDÜZ***

**Öz:** Cumhuriyetin ilanı sonrasında her bakımdan yeni bir devlet ve toplum oluşturma ideal ve çabası, birçok yeni kurum ve uygulamanın doğmasını da gerektirmiştir. Özellikle kırsal kesimin ve köylülerin modern eğitim ve hayat tarzıyla tanıştırılması için 1932'de açılan Halkevleri ve Halk Odalarının kültür hayatına önemli katkıları vardır. Buralarda sanat, siyaset, tarım zanaat, dil, tarih, arkeoloji, kitap, dergicilik ve spor gibi farklı alanlarda faaliyetler yapılıyordu. Bütün halkevleri başta dergi ve küçük kitaplar olmak üzere, çok farklı alanlarda kitaplar da yayımlıyordu. Eğitim ve kültür tarihimiz bakımından Halkevlerinin somut ve soyut mirasının hakkıyla değerlendirildiği ve araştırıldığı söylenemez. Bu yazı, Eminönü Halkevi tarafından 1932-1943 arasında 125 sayı olarak yayımlanan, adından da anlaşılacağı üzere her alanda 'yeni'yi kurmayı amaçlayan *Yeni Türk Mecmuası*'nda "eğitim, kadın, çocuk, aile ve gençlik" sorunlarının nasıl ele alındığını araştırmayı amaçlamıştır. Yazıda literatür tarama yöntemi kullanılmıştır. Adı geçen derginin bütün sayıları en başta eğitim olmak üzere, kadın, aile, çocuk ve temel gençlik sorunlarıyla ilgili kavramlar bağlamında taranmış ve analiz edilmiştir. Yazıların çokluğundan, diğer Halkevi dergileriyle bir karşılaştırma yapılamamıştır. Dergide bu konularda bol miktarda yazının olduğu görülürken, içeriklerinde ise, erken Cumhuriyetin yeniyi inşa etme arayış ve heyecanı bulunmuştur. Ön plana çıkarılan konuların başında, köylülerin eğitimi ve köy enstitülerinin alt yapısı olarak görülebilecek uygulamalar gelmiştir. Özellikle 1935'ten sonra kadın konusuna önem verilmiştir. Yine bu tarihten sonra Anadolu'nun farklı yörelerinden bolca folklorik malzemeler toplanmıştır. Derginin yeknesak bir eğitim ve kültür politikası olmamasına karşın, temel eğitim paradigmasının milliyetçi, laik, halkçı, eşitlikçi, pozitivist ve bazen bireyci, liberal, bazen de otoriter olduğu görülebilir. Bu özelliğini, özellikle felsefi tartışmalarda görmek mümkündür.

**Anahtar Kelimeler**: Yeni Türk Mecmuası, Eğitim, Kadın, Gençlik ve Çocuk.

* Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.

# IDEAL PERSON, EDUCATION AND SOCIETY IN THE NEW TURKISH JOURNAL

**Mustafa GÜNDÜZ***

**Abstract**

After founding of the Turkish Republic, the ideal and the struggle of creating a new state and society in every respect necessitated to emerge many new foundations and applications. The People Houses and People Rooms which are opened in 1932 to be acquainted to countryside and peasant people with modern education and lifestyle have significant role in the educational and cultural life. In these places many activities such as art, politics, agriculture crafts, language, history, archeology, books, journalism and sports were carried out. Every people Houses, published initially journals and booklet which are included very different topics and kinds. It is hard to say that the heritages of the People Houses have been deservedly evaluated and researched in term of our education and cultural history. This paper aims to analyze how `education, women, children, family and youth` problems was tackled in New Turkish Journal published 125 issues by the Eminönü People House between 19321942 and aimed to establish `the new` in every field as can be understood its name. Literature based research method is used in this article. All issues of that journal were researched and analyzed initially education and women, family children, and the basic youth problems and the other context of related concepts. This journal has many articles about these topics and their contents are generally related with the build `the new` of the quest and excitement of the early Republic. Peasant education and some application which are seen as infrastructure of Village Institutes were highlighted. Particularly, women issues were given attention after 1935. In addition, plenty of folk materials were compiled from different region of Anatolia. The basic educational paradigm of the Journal, although has not unique cultural and educational policy, is nationalist, secular, populist, egalitarian, positivist sometimes individualistic-liberal sometimes authoritarian. This genius of the journal is seen especially in philosophic debates.

**Key Words**: New Turkish Journal, Education, Women, Youth and Children.

* Assoc. Prof. Dr, Yıldız Technical University, Faculty of Education, Department of Education.

## Giriş

Sanayi devrimi sonrasında Avrupa'nın sosyo-kültürel ve iktisadi şartları doğrultusunda ortaya çıkan seküler ve merkezî kamu eğitimi uygulaması, farklı beklentilerle bütün toplum kesimlerine yaygınlaştırılmaya başlandı. Bu yeni süreç modernitenin en özgün kurumlarından biri olarak ortaya çıkarken, devlet ve toplumların yeniden şekillenmesinde belirgin bir araç olarak rol oynadı. Bu dönemde teknik, sanat ve rasyonel bilgi ve bunları üretme metodundaki köklü dönüşüm, zihnî ve felsefî tartışmalar, fizik ve teknolojik icatlar hayatı neredeyse bütünüyle modern öncesi dönemden kopartarak yeni bir ufuk açtı. Böylece insanın gerek kendisi, gerekse kendisi dışındaki bütün varlık ve kurumlarla iletişimi yeniden belirlendi. Bu süreçte insan-tanrı, birey-devlet, birey-toplum, insan ve zaman/mekân ilişkisinin yeniden formüle edildiği söylenebilir. Bu radikal dönüşümün geniş kesimlere taşınması sürecinde modern kamusal eğitimin yanında Benedict Anderson'un ifadesiyle "matbaa kapitalizmi"(Anderson, 1991) ve onun çıktısı basın ürünlerinin sanılandan çok daha önemli bir nüfuza sahip olduğu belirtilebilir.

Bu köklü değişim Avrupa'da başladı, ancak 19. yüzyılın ortalarından itibaren Batı dışı diğer toplumlarla (Rusya, Çin, Hindistan, Güner Amerika ve Afrika vb.) itibaren Osmanlı devletinde de görülür olmaya başladı. Tanzimat ve II. Meşrutiyet dönemlerinde basın dünyası nicel ve nitel bakımdan ciddi gelişme kaydederek, modernleşme pratiğinin esasına ilişkin özgün teknik ve yöntemler geliştirerek Cumhuriyet'e önemli bir miras bıraktı. Osmanlı son döneminde modern eğitim kurumsal olarak son derece cılızdı ancak devlet bu okullardan tarafa idi. Okuma yazma oranı tahminen %10'nun bile altındaydı, dolayısıyla matbaa ürünlerinin geniş bir yaygınlığından bahsedilemezdi. Ancak, Cumhuriyeti kuran askerî ve mülkî kadro modernliği çok isteyen kişilerdi ve amaçları modern kurumları geniş toplum kesimlerine yaymak suretiyle anlamlı bir ilerleme ve kurtuluş sağlamayı teoriden pratiğe geçirmeye kararlıydı. Bu amaçla, radikal siyasî inkılapların ardından özellikle 1926 sonrasında eğitim ve kültür sahasında geniş kapsamlı devrimler yapılmaya başlandı. Asıl mesele bu yeniliklerin çevreye dağıtılması ve en ücra kırsal birimlere varıncaya kadar toplum tarafından içselleştirilmesinin sağlanmasıydı.

Bu amaçla, eğitim ve kültür alanında 1912'den beri önemli hizmetleri olan Türk Ocakları'nın yerine hükümetin destek ve kontrolünde, geniş bir organizasyon kabiliyetine sahip, şehirliler için Halkevleri, kırsal kesim için de Halk Odaları açıldı (19 Şubat 1932). Kültürel ve siyasî amaç etrafında bu yeni kurumlardan beklenen, "özel olarak Türk folkloruna dayanan bir ulusal kültür kurmak, halka Cumhuriyet prensiplerini öğretmek, cehaleti önlemek ve insanların hayat standartlarını yükseltecek araçlar geliştirmekti" (Karpat, 1974: 69). Kültürel amaç, yani folklora ve otantik Türk hayat tarzına dayanan bir ulusal kültür yaratılması, Türk kültürünün bozulmadan korunmuş olduğu varsayılan köylerde yoğun bir sosyolojik ve folklorik araştırmayı gerektiriyordu. Halkevlerinin görevi "otantik Türk kültürünü keşfetmek, halk masallarını,

hikâyelerini ve şiirlerini toplamak, ileri teknikle bunları rafine hale getirdikten sonra bütün ülkenin kullanımına sunmaktı" (Karpat, 69). Bu bir anlamda modern biçimleri olan halk eğitimi anlamına da geliyordu.

Bu amaçlar öncelikle merkezin dışını hedef alıyordu. Çünkü toplumun büyük kesimi köylerde yaşıyordu ve "saf kültürel değerlerin köylerde saklı olduğuna" dair 1900'lerin başından itibaren özellikle Almanya'da ortaya çıkan yaygın bir inanç vardı (Karaömerlioğlu, 1998: 62). Bu amaçla halk ve aydın arasındaki dikotomiye nihayet vermek ve sağlıklı bir iletişim kurmak adına II. Meşrutiyet döneminde kısa süre yayımlanan *Halka Doğru* dergisinde olduğu gibi yeni iletişim araçları kullanılmaya başlandı. Halkevleri toplumla çok yönlü bir etkileşim kurabilmek için "dil ve edebiyat, tarih, temsil, spor, güzel sanatlar, içtimai muavenet, halk dershaneleri ve kurslar, kütüphane ve neşriyat, köycüler, müze ve sergi şubesi olmak üzere dokuz farklı faaliyet alanı belirledi (Halkevi Nedir?, 1934: 1504). Bu şubelerde "İnkılabın umdelerini en kuvvetli iman halinde bütün ruhlara yerleştirmek" (Bu Mecmua Niçin Çıkıyor?, 1932: 1) ve "yarın doğacak yeni insanlığı yaratmakta Türk milletinin de payını/katkısını görebilmek" için hayatın her alanına ilişkin faaliyetler yapılıyordu.

Halkevlerinin yayımladığı dergiler ve kitaplar Erken Cumhuriyet'ten günümüze ulaşan en somut kültürel mirasların başında yer alır. 1930'lardan 1950'lere kadar başta Ülkü olmak üzere, 450'nin üzerindeki Halkevinde bugün sayısını bilemediğimiz kadar dergi ve kitap yayımlandı. Bu yayınların Türkiye folklor hayatı yanında eğitim, kültür ve sanat dünyasına büyük katkılar sağladığı açıktır. Ancak söz konusu dergilerin bibliyografik künyeleri bir yana, her biri üzerine farklı düzey ve nitelikte araştırmaların *yapılmadığı* da söylenebilir. Konuyla ilgili yapılan üç tezin içeriğine bakıldığında, dönem bilgisi, siyasal ve sosyal kavramların izdüşümlerini arama gibi noktalarda zaafların olduğu görülmektedir (Uğur, 2002; Yakasız, 2015; Kocaağa, 2015). Bu makalede üzerinin temel kaynağını oluşturan mecmua da bu durumdan payını almış görünmektedir. Zira üzerine derinlemesine bir araştırmanın yapılmadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte Davut, *Yeni Türk Mecmuası*'nı, Tanzimat sonrasında devletin ideoloji inşasında ve toplumu biçimlendirmesinde sosyologlardan ve sosyolojik materyallerden yararlanma ihtiyacının erken Cumhuriyet dönemindeki özgün örneklerinden biri olarak tanıtırken (Davut, 1996: 76) dergiyi sadece sosyolojik bir materyal olarak ele almıştır. Oysa bu dergi sadece bir alana hapsedilemeyecek kadar zengin bir içeriğe sahiptir.

Söz konusu eksiklik sebebiyle, bu makalede Eminönü Halkevi tarafından Ekim 1932'den Nisan 1943'e kadar 125 sayı yayımlanan ilgisi, ideali ve söylemi itibariyle benzerlerinden ciddi farkları olan *Yeni Türk Mecmuası* [Bundan sonra *YTM*] "eğitim, kadın, aile gençlik ve çocuk" başlıkları altında incelenmiştir. Derginin adından da anlaşılabileceği gibi ulusal farklılığa/yeniliğe işaret edilmekte toplumsal, siyasal ve kültürel hayatta farklı bir yenilik iddia edilmektedir. Bu yazıda söz konusu farklılığın göstergeleri ortaya konulacaktır.

**'Yeni'ye Yapılan Vurgu ve Yeni Türk Mecmuası**

Aslında II. Meşrutiyet'ten sonra "yeni hayat", "yeni lisan", "yeni toplum", "yeni devlet", "yeni okul", "yeni fikir", gibi kavramlar sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Eminönü Halkevi'nin yayın organına "*Yeni Türk*" adını vermesi Cumhuriyet sonrasında da söz konusu söylemin etkin biçimde sürdürüldüğünün göstergelerindendir. *YTM*, en baştan Cumhuriyet'in ideal ve isteklerini ön plana çıkararak, yaygın bir halk eğitimi faaliyeti yürütmüştür. Bunun yanında dönemin sosyal, kültürel ve siyasal ortamına ilişkin net fotoğraflar da sunmuştur.

Yazı işleri müdürlüğünü başlarda Abdülhak Hâmid daha sonra Agâh Sırrı Levend ve 95. sayıdan sonra da Yavuz Abadan üstlenmiştir. Derginin yazar kadrosuna bugün tanınan ve tanınmayan pek çok kişi görülmektedir. İlk sayıda derginin amaç ve ideali belirlenirken, burasının "inkılâp ve insanlık idealini kalplerinde duyan mütefekkir muharrirler için bir kürsü olacağı" vurgulanmış ve aynı zamanda "Türk dimağını müspet ilmin mantığını kavrayacak hale getirmek, bilim mantığını yaymak ve propagandasını yapmak" (Bu Mecmua Niçin Çıkıyor?, 1) amaçları belirlenmiştir. Hâmit Bey, Halkevlerinin toplumu, gençleri ve aileleri eğitmek, bilgilendirmek konusundaki gayretlerini anlatırken, "millî ve asrî bir harsın inşası için" (Hamit Bey'in Nutku, 1933: 40) derginin çıkarıldığını duyurmuştur.

*YTM* siyasetten edebiyata, felsefeden sosyolojiye, eğlenceden spora, tiyatro metinlerinden folklorik kaynaklara, eğitim, gençlik ve aile sorunlarından yabancı dillerden hayli teorik sayılabilecek metinlere, konferans ve toplantı tanıtımlarına varıncaya kadar insan ve topluma ilişkin hemen her konuda popülerliğin biraz üzerinde yayın yapmıştır. Bu çeşitliliğin nedeni olarak, memleketin henüz farklı alanlarda dergi çıkarmaya imkânının olmadığı gösterilmiştir. Derginin ilk yıllarında Cumhuriyet ve devrimleriyle ilgili yazıları çoğunluktadır. İlk çıktığı sıralarda dil ve tarih inkılapları yapılmakta olduğundan bu konularda ilginç tezler ve haberler de yer almıştır.

Dergi "dilimizin özleştirilmesi yolunda yapılan büyük hamlenin de bundan evvelki inkılap işleri gibi başarıyla yürümesini candan diliyoruz" diyerek dil inkılabını sürekli desteklemiştir (Dil Kurultayı Açıldı, 47). Yayımlanan edebî metinlerde eğitici ve bilgi verici Tanzimat nesrinin dar da olsa etkisi görülürken, sade bir dille yeni toplumun heyecanına tercüman olacak kahramanlık, bağımsızlık, vatan, millet, cesaret, özgüven vb. unsurlar ön planda tutulmuştur.

Eminönü Halkevi 1933'e kadar iki dergi çıkarıyordu. Bu tarihte tamamıyla folklor dergisi niteliğindeki *Halk Bilgisi Haberleri YTM*'ye dâhil edildi. Bundan sonra halk oyunları, düğünler, türküler, âdet ve gelenekler gibi konularda derleme yazıların yer aldığı görülür. Derginin en çok üzerinde durduğu konulardan biri, bir Halkevi yayını olması nedeniyle, eğitim ıslahatı köy ve köycülüktür. Dergi yazarları zaman zaman köyleri ziyaret ederek gözlemlerini aktarmışlar ve ideal toplumsal standartları tartışmışlardır. Böylece daha sonra Köy Enstitülerde gerçekleştirilecek olan eğitimlerin pro-

vaları Halkevi şubelerinde denenmiştir. Celâli köy ziyaretini aktaran eğitimci Şükûfe Nihal, köylü çocukların eğitim aldıktan sonra tekrar köye dönerek, köyün ve köylülerin kalkınmasında öncü rol oynayabileceklerini" (Nihal, 1932: 200-206) belirtmesi tam anlamıyla Köy Enstitülerinin felsefi alt yapısıdır. Bu sayede devrimin köylere kadar yaygınlaşması söz konusu olabilecektir (Taylan, 1937: 40).

Cumhuriyet Halk Partisini "Türk millet ve devletinin siyasî mukadderatına hâkim yegâne teşkilat" (Abadan, 1941: 466) ve altı oku da "amentü" olarak kabul eden dergi yönetimi, CHP'nin diğer devletlerdeki gibi belirli bir sınıfın partisi olmadığını, bütün halkın millî idaresini temsil ettiğini, Türk halkının müşterek hayır ve idealine çalıştığını savunmuştur. Abadan'a göre, Halk Fırkası "yurttaşları bir arada tutacak, Türk devlet ahlâkının yaratıcısıdır", amacı dil, kültür ve ülkü birliği esaslarına dayanarak, siyasî, ekonomik, toplumsal alanlarda ortak Türk idealini gerçekleştirmektir. Bu dönemde Millet, Devlet ve Parti kavramlarının iç içe geçtiği görülür. Bu gerçeklikten hareketle *YTM* Cumhuriyet Halk Partisi'nin görüşlerini savunmakta, onunla iç içe olmakta hiçbir sakınca görmez. Derginin kapağında çoğu kere CHP ambleminin yer alması bu anlamda bir sorun teşkil etmez.

**Eğitim ve İdeal Yeni Nesil, Yeni Vatandaş**

Dergide milli gün ve bayramların yıl dönümlerine coşkulu şekilde değinilerek, ulusun semboller dünyası pekiştirilirken, yeni neslin "Cumhuriyete bağlı, devlet otoritesine hürmetkâr, taassuptan uzak, devrimi benimsemiş, milliyetçi vasıflarla mücehhez" (Levend, 1940:107) olması istenmiştir. Dergide Türk inkılabının özgünlüğüne vurgu yapılası 1930 sonrası Türk aydınlarının "biz bize benzeriz" kabulünün izdüşümüdür. Yer yer, Türk inkılabının farklılığı yanında üstünlüğüne de değinilir: "Türk inkılabı, Fransız ihtilaline de, faşizm inkılabına da, Rus revolüsyonuna da her veçhile üstündür. Türk inkılabı asırlarca kökleşmiş bir medeniyetten, yenisine birden geçiş inkılabıdır (Cumhuriyet'in on yılına bir bakış, 1934, 1235). Buna ilave olarak Türk toplumunun sınıfsız bir kitle halinde kaynaşmasına engel olabilecek ırk, din, ideoloji unsurları milliyetçilik anlayışı içinde yer almaz. Yeni Türk milliyetçiliğine göre, toplumu farklılaştıran unsurlardan kurtularak etnik ve din kimliklerinin üzerinde "eşitlik temelinde" (Mehmet Saffet, 1933a: 736) tek bir "milli kimlik" yaratmak amaçlanmaktadır. Avrupa'ya has ideolojilerin bu ülkede yeri yoktur ve bunlar ancak millî birliği tehdit edici gayretlerdir (Mehmet Saffet, 1933b: 471). Hatta milliyetperver görünen bazılarının batılı ideolojileri savunması şaşkınlıkla karşılanır ve *Mecmua*da, 1933'te çıkmaya başlayan *Kadro*[*] dergisi sert biçimde eleştirilir.

*YTM*'de Agâh Sırrı Levend, İsmayıl Hakkı ve Cemil Sena'nın kaleminden halkın ve özelde gençliğin eğitimine dair seri halde yazıların çıktığı görülür. Bu yazılarda

* *Kadro*, 1932-1935 arasında Kemalizm"in ideolojisini oluşturmak için, Yakup Kadri, Şevket Süreyya, Vedat Nedim, Burhan Asaf, İsmail Husrev tarafından 36 sayı çıkarılmıştır. Derginin önde gelen yazarlarına göre Kemalizm kapitalizm ile sosyalizm arasında üçüncü bir yol olarak görülür (Mango, 2000: 548).

sıklıkla eski terbiye yöntemleri ve nitelikleriyle yeni durum karşılaştırılır ve elbette yeninin tercih nedenleri ikna edici tarzda sunulur. Bu konuda Osmanlı modernleşmesinin kazanımları da çoğu zaman görmezden gelinir. Örneğin, Osmanlı döneminde kadın eğitiminde ciddi hiçbir gelişmenin olmadığı belirtilir (Cumhuriyet'in On Yılına Bir Bakış, 1934: 1237). Bunun yanında Cumhuriyet'in getirdiklerine de sıkı sıkıya bağlılık vardır. Tevhid-i Tedrisat kesin bir şekilde ve her şubesiyle sahiplenilir. Yeni eğitim sistem ve felsefesinin, kökünü yalnız ilimden, hakikatten alan tek, millî, lâik, ilmî ve halkçı bir terbiye sistemi olduğu vurgulanır. "Gelecek nesli tek yoldan, tek kafile halinde tek millî bir ülküye götürecek" olan eğitim yolunun, "Türk terbiyecisinin, Türk mualliminin Türk çocuğuna ilk sözü 'kendini bil' şeklindeki büyük değişikliğin tezahürü *tek mektep, tek terbiye…*" (Cumhuriyet'in On Yılına Bir Bakış, 1934: 1237-8) tasviri aslında tek-tipçi bir alt yapının da temellerini savunur. Elbette bu görüşler dönemin şartlarında ele alındığında anlaşılabilir nitelik kazanır.

Eğitim, siyaset, ideoloji ve inkılaplar arasında sıkı bir bağ kurulması dergi yazarlarının eğitim konusunda geniş kurgu dünyasını gösterir. Aynı zamanda siyasîlerin, "toplumun bilim ve fen sanatlarını isteyen, milliyetçi ve ilericiliği seven bir toplum" (İsmet Paşa'nın Nutku, 1933: III) şeklindeki ifadeleri de bir özgüvene işaret eder.

Dergi eğitim meselesinde tarihsel ve sosyolojik sayılabilecek teorik altyapıya önem vermiştir. İlk çağ toplumlarında eğitimle ilgili pek çok yazının dergide yer alması eğitim tarihi adına bir kazançtır (Malche, 1936a). Burada Antik Yunan eğitiminden (Aristo, Eflatun, Quintelien), Rönesans ve Reform dönemi (Malche 1936b), eğitimlerine kadar geniş bir anlatı vardır (Malche, 1936c) ve bu eğitim sistemlerinden günümüz insanları için alınacak derslere işaret edilir. Modern eğitimin doğuş süreci anlatıldıktan sonra, Amerika ve İngiltere eğitim sistemlerinin liberal felsefeleri ve çocuğa güven verme yöntemleri övgüyle tanıtılır (Orhan Recep, 1933:1175). İngiliz eğitiminin gelenek ve modernliği iç içe geçirerek, klasik bir tarz oluşturmasına da önem atfedilir. 1933 Mayıs'ında üniversitenin tarihiyle ilgili uzun bir yazıya yer verilmesi, Paris Üniversitesi'nin teşkilat, personel ve ilim yapısı yanında Fransız Eğitim Bakanı Jules Ferry zamanındaki reformlara dikkat çekilmesi (Yusuf Şerif, 1933: 647-659), birkaç ay sonra yapılacak radikal üniversite reformu için bir alt yapı niteliğindedir.

Eğitimin tarihi ve sosyolojik temellerine ilişkin yayımlanan yazılardan sonra sıra eğitimin önem ve fonksiyonuna gelir. Burada siyasal, sosyal ve kültürel hayatın yükselmesi için en önemli unsur olarak yaygın kamu eğitimi gösterilir. Öyle ki, "ışığa sapan, zafere giden yol"a ancak malî zenginlik, yerli malı kullanma, tasarruf ve elbette eğitimle (Meliha Avni, 1932: 247, 248) gidilebileceği söylenir. Yazar "asil Türk kadınına" seslenerek, çocuğun ilk terbiye temelini atan sensin!" dolayısıyla da bütün bu alışkanlıkları, becerileri, eğitimi sen vermelisin diyerek anne ve aile işbirliğiyle bu hedefe ulaşılabileceğinin haberini verir.

Cemil Sena, çağdaş eğitimin amacını, "gittikçe şekil ve şartları değişen bir cemiyetin dinamik insanını yaratmak" (Ongun, 1934: 1429) şeklinde belirlerken, yeni nes-

le ve topluma vurgu yapar. Çağdaş eğitimde bireye, kişisel ilgilere ve dış tesirlerden kurtulmanın önemi yanında, bağımsız eğiticiliğe değinirken kendi kendini eğitmenin ve idare etmenin değeri anlatılır. Dönemin önde gelen eğitimcilerinden Baltacıoğlu, "pedagojinin ayağı her ne kadar uygulamada ise de, başı teoride olması gerekir" (İsmail Hakkı, 1933: 635) diyerek, çağdaş eğitimde teori ve pratik iç içeliğine vurgu yapar. Bunun yanında öğretmenin de daima kendini yenilemesi zorunluluğu hatırlatılır. Meslekte başarılı olmanın yolu, değişimi takip edebilme becerisindedir. Öğretmen çocukları tam da bu felsefede yetiştirmelidir. Dergide eğitimin kadim sorunlarından biri olan yaygınlaşma ve nitelik paradoksuna daha sağlıklı bir noktadan bakıldığı görülür. Nusret Kemal, "eğitimi yaygınlaştırmanın yanında önemli olanın öğretmen niteliği olduğunu vurgular (Nusret Kemal, 1932: 79).

Yine aynı yazara göre demokratik bir sosyal ve siyasal hayatın imkânı, halk eğitiminden özellikle de köylülerle sağlıklı iletişim kurmaktan geçmektedir (Nusret Kemal, 1932: 59). Kemal sistemi de eleştirerek, eski dönemlerin halk eğitimi mekânlarının yok edilip, yerine yenilerinin konulamadığını hatırlatır ve köylülerin eğitimini merkezî noktaya yerleştirir. Dünyanın ve Türkiye'nin kıvrandığı siyasî buhranın temel sebebinin halk eğitimindeki eksiklik olduğunu ifade edilirken, eğitim program ve uygulamasının şehir ve köy şartlarına göre kategorize edilmesi doğru bulunur (Nusret Kemal, 1932: 61-69). Özellikle köylüler için halk rehberlerinin yetiştirilmesi ve bunlara özel okulların açılması yeni bir öneridir. Bu önerinin ileride gerçekleşecek Köy Enstitüleri projesinin alt yapısı olduğu söylenebilir.

Edebiyat tarihçisi kimliğiyle bilinen Agâh Sırrı Levend'in dergideki yazılarının neredeyse tamamının eğitim ve gençlikle ilgili olması önemli bir bulgudur. Üstelik Levend bir dizi halinde önce temel eğitim konusunu, sonra ilk ve orta öğretim, ardından lise ve yüksek tahsili kısa ama hayli özet halde ele alarak tartışmış ve klasik denecek tarzda eğitim yazıları bırakmıştır. Ona göre toplumun geneli okulun, eğitimin kıymetinden habersizdir (Levend, 1936c:159-160). Dolayısıyla eğitimdeki başarısızlığın temel sorumlusu okul ve öğretmenler değil söz konusu toplumsal zihniyettir. Zira çocuğun karakteri yedi yaşına kadar aile ve çevresinde teşekkül eder. Bu aşamadan sonra okulun/öğretmenin yapabileceği şeyler sınırlıdır. Levend, eğitim konusunda aile ve çevrenin asıl sorunlu mekân olduğuna hemen her yazısında vurgular. Ancak millî birlik ruhu kazandıracak bir topluluğu da ancak öğretmenlerin yaratabileceğinin altını çizer.

Orta tahsili iki kısma ayıran Levend'e göre ortaokulun amacı "gence dilini, tarihini ve yurdunu öğretmek bir vatandaşa lazım olduğu kadar vatanî ve medenî bilgiler öğretmektir. Bunun yanında, etrafında gördüğü hadiseler hakkında ilgi uyandırmak, olayların birbiriyle olan ilişkilerini anlatmak, doğru düşünmeye ve güzel duymaya alıştırmaktır" (Levend, 1936d: 219). Yazar liselerin amacını ise öğrencilerde "hayat ve kâinat hakkındaki telakkiyi olgunlaştırmak, hadiseler ve onlarla meşgul olan ilimler arasındaki bağı yakından tanıtmak, kanun ve nazariyelerini öğretmek ve bu suret-

le umumi kültürle, genci üniversite tahsiline hazırlamaktır" (Levend, 1936d: 219-20) şeklinde açıklar. Her ne kadar hayli ideal bir amaç belirlese de Levend orta öğretimi hayli zayıf ve problemli görür. Ona göre orta öğretim gençleri "şüpheci, kararsız ve müstereddit yapmakta, olaylar ve onlarla meşgul olan bilim arasındaki bağı tanıtamamakta, teorik bilgilerle fikir ve beden yönüyle öğrencileri yormakta, ilgi çekememekte, bazı dersleri sevdirip bazı derslerden nefret ettirmektedir. Sonuçta öğrenci, teorisini öğrendiği bilginin pratikte ne işe yaradığını bilmemektedir, kendisinden bir konunun açıklanması istendiğinde özgün bir yorum yapamamaktadır, kendi başına bilgiyi kullanamamaktadır. Bütün bu zaafların nedeni eğitim sistemindeki program, öğretmen, okul yapısı, sınav ve orta öğretim zihniyetidir (Levend, 1936d: 220). Bu çıkmazdan kurtulmanın çaresini de öğretmeni okula tam bağlamak ve okulu bir kültür ailesi haline getirmekte bulur.

Levend yükseköğretimi ise, entelektüel vasfın kazanılacağı yer olarak görür (Levend, 1936e: 275-6). Üniversiteyi sadece ilimle uğraşan bir müessese olarak tanımlarken, ilk ve orta öğretime getirdiği eleştiriyi bu kuruma getirmez. Son olarak Levend, meslek eğitimine ve okullarına da değinerek (Levend, 1936f: 337-8), lise mezunu gençlerin meslek seçiminde alacakları tavır üzerinde durur. Gençlere "ille de yüksek tahsil yapacağız diye kendinizi zorlamayın, liseden sonra kabiliyetinize göre bir meslek seçerek hayata başlayın tavsiyesini verir." Bu süreçte gençler için çok zararlı olan, "tavsiye ve iltimas" da devreye girecektir. Levend buna asla meyledilmemesini ister (Levend,1936g: 400) Ona göre meslek seçiminde atılacak ilk adım, mesleğin karakter ve kabiliyete uygunluğunu tespittir. Böyle olmadığı takdirde bir meslek ne kadar kazançlı olursa olsun sahibi için büyük bir hüsrandır. Bu hüsranın yaşanmaması için, lise son sınıfta meslekî deneme ortamlarının oluşturulmasını önerir. Ona göre liselerin asıl işlerinden biri bu olmasına karşı, bu görev yapılmamaktadır.

**Yeni Toplumda Kadın, Aile, Çocuk ve Gençlik**

*YTM*'nin üzerinde durduğu önemli konulardan biri de kadın aile, çocuk ve bunların eğitimidir. Cumhuriyet'in ilk kadın ve moda dergisi olan *Süs* dergisi yazarlarından Şükûfe Nihal, Meliha Avni, Halide Nusret, Süheylâ Muhterem sıklıkla bu dergide de görülür. Kadın ve aile konulu yazılarda genelde geçmişle karşılaştırmalar yapılır. Bu mukayese sadece Osmanlı dönemiyle değil, eski Türkler (Dağlıoğlu, 1938: 1218) eski Anadolu medeniyetleri ve Avrupa ile de yapılır. Bu tür yazılarda hiçbir kaynağa referans verilmemesi bir inşa sürecinin gerçeklikleriyle açıklanabilir. Derginin ilk senelerinde Türk Tarih Tezi'nin etkisiyle Hitit, Sümer, Asur, Eti gibi medeniyetlerin Türk olduğuna dair yaygın iddianın da desteğiyle, bu medeniyetlerdeki kadın erkek eşitliği, tek eşlilik, kadının devlet yönetimdeki yeri gibi durumlar örnek olarak gösterilmiştir (Erdem, 1934: 1789). Erdem, "bir toplumun ilerlemiş olması ancak kadınlara vermiş olduğu haklar ve kadınların durumuyla ölçülebilir" dedikten sonra Cumhuriyet'in kadını çok elim bir hayattan kurtardığını iftiharla anlatır. Bununla birlikte, Atatürk'ün

kadınlar için yaptıklarına her fırsatta değinilirken, söz konusu yeniliklerin "başka toplumlarda örneğinin olmadığı" (Oruz, 1940: 10-11) da belirtilir.

Kadın-erkek eşitliğinin ve kadın özgürlüğünün referansının eski çağlardan derlenmesi de ilginçtir. Bir yazar, "ilk zamanların sanat eserlerinde, erkek allahlar kadar dişi Allahların (aynen) da mevcut olduğu görülür" (Cemil Sena, 1935:1935vd) diyerek geçmişin daha iyi olduğunu vurgular. Bu tür anlatılarda destanlar ve diğer edebî metinler de kullanılır. Yakın çağlara gelindiğinde ise, özellikle İslam dünyasında ve bununla birlikte batı dünyasında kadının değersizleştiğini anlatılır. Öyle ki Comte, Nietzsche, Shopenhauer, Voltaire, Moliere, Lamennais gibilerin kadını hor ve çok küçük gördükleri hatırlatılır. Ancak Shakespeare ve Hugo gibilerin kadına verdikleri değer ayrı tutulur. Cemil Sena, kadınların ilim, fen, iktisat, siyaset, eğitim ve sanata yaptığı katkıları uzunca anlatır. Aslında bütün bu anlatılanlar, 1935 sonrasında kadınlara verilmiş olan siyasî hakların, zaten tarihsel olarak çoktan hak edildiğini ispat içindir.

Sağlıklı, mutlu bir toplum için kadın ve eğitime her fırsatta değinen dergi yazarları, "kadını çok değerlenmiş bir ulusun, diğerlerinden daha medenî" (Meliha Avni, 1934:1944) olduğuna dikkat çekerler. Aynı zamanda kadın bir yurttaşın devlet ve toplum için önemli bir kuvvet merkezi olduğunun altı çizilir. Bu süreçte çoklukla tartışılan konulardan biri kadın erkek eşitliğidir. Bu noktada da farklı görüşler öne sürülür. Bunlardan birinde Meliha Avni, "böyle bir tartışmanın anlamsız olduğunu" belirttikten sonra "üstünlüğün kişilerin birikimleri, faziletleri ve ürettikleriyle ölçülebileceğini, cinsiyetin bir üstünlük ölçüsü olamayacağını" belirtir. Bununla birlikte Osmanlı döneminde kadının eve kapandığı, Cumhuriyet döneminde kadının kurtulduğu renkli bir üslupla anlatılır. "Türk kadını süs kadını değil, iş kadını olacak, lala olmaktan çıkarak hakiki ana olacaktır" (Meliha Avni, 1935: 1828-29) şeklindeki yeni hedefin ise, kadına artık hem çalışan kadın/ekonomik, hem de geleneksel/anne rollerinin yeniden biçildiğini göstermektedir. Söz konusu geleneksel rol, "gelişkin bir toplum ve aile için evlenmenin medenî bir zorunluluk olduğu" (Öztürk, 1936: 179) hatırlatılırken de gösterilir.

Beden eğitimi ve sporun hayli önemsendiği 1930'lu yıllarda sağlıklı kadın/anne ve sağlıklı çocuk vurgusu *YTM*'de de sıklıkla yapılır. Ancak, kadınların erkekleşmeden, kendilerine özgü spor yapmaları istenir. "Eğer gösterişe, alayişe, alkışa kapılırsa, etlerimiz fazla sertleşir, erkekleşmeye başlarız. Bununla da kalmaz ahlâk bakımından da bozuluruz (Tarcan, 1935: 2180)" uyarısını yapan bir kadın yazardır. Ona göre kadınların koşucu, pehlivan ve futbolcu olmasına gerek yoktur, belki yüzme, dağcılık, tenis, golf, kürek çekme, izcilik gibi hafif atletik sporları yapabilir.

Dergide çocuk meselesine de hatırı sayılır bir yer ayrılmış hatta bolca folklorik kaynak da derlenmiştir (Bayrı, 1935). Levend, çocuk meselesine ve terbiyesine değinirken, ailenin ve annenin okuldan önce geldiğini, ancak bu çevrenin bozukluğundan eğitim hayatının da başarısız olduğunu defalarca tekrarlar (Levend, 1936a; 1936b: 1936h;).

Özellikle çocuğun "eğitim hakkına" işaret edilmesi, "çocuk işçiler" meselesine dikkat çekilmesi, zamanına göre hayli ileri düzey konulardır. 1935'te "okul çağındaki çocukların sokaktan men edilmesi, çalışmaya mecbur olan çocuklar için iş yerlerinde okuma odalarının açılması ve 14 yaşından küçüklerin çalışmasının yasaklanmasına ilişkin bir kanun tasarısı hazırlanır. Dergide bu tasarı tartışılırken, (Yaşaroğlu, 1935: 1931) iş yerlerinde okuma odalarının hayal olduğu belirtilir ve çalışma yaşının da 12'ye düşürülmesi istenir. Çocukları her türlü kötü çevre koşullarından korumak için "polis ve dedektif konulu çocuk kitaplarının yasaklanması istenirken", 12 yaşındaki çocukların çalışmasını talep etmek de dönemin çocuk korumacılığının tezatlarını göstermesi bakımından ilginçtir.

*YTM*'de kadın, anne ve çocuktan sonra gençlik en önemli konu başlıklarından biridir. Başlangıçta gençlik sorunları üzerine yazılar yayımlanırken, 1938'den sonra bizatihi gençlerin entelektüel deneyimleri dergide paylaşılmaya başlanmıştır. Ancak 1938 sonrasında gençliğin önderi olarak Atatürk'ten ziyade İnönü'nün ön plana çıkarıldığı da görülür. Örneğin derginin 1940 Ekim sayısındaki kapak resminde İnönü Atatürk'e göre belirgin bir şekilde ön planda yer almıştır. Aynı dergide, Türk gençliğinin "Cumhuriyet'e sarsılmaz imanıyla, değişmez milli Şef İNÖNÜ'nün (aynen) etrafında dağılmaz ve aşındırılamaz granit kaya gibi toplandıklarından, birlik olduklarından (…) vazifelerini eksiksiz ve tam manasıyla yaptıklarından ve daima yapacaklarından" (Ogüd, 1940: 412) bahsedilmektedir.

Agâh Sırrı, Atatürk'ün Cumhuriyet'i gençliğe emanet etmesinin anlam ve önemine değinirken onların eğitim ve kültürü için "Halkevlerinden daha asil bir muhitin bulunamayacağını" (Levend, 1936a;51) söyler. Ona göre genç kuşaktaki bozukluğun pek çok nedeni vardır ancak en önemlisi Cumhuriyet öncesi idaredir. Gençlerle ilgili yazılarda, kahramanlık, dürüstlük, cesaret vb. değerlere sıkça atıf yapılır ve ulusçu, Cumhuriyetçi bir gençlik model olarak sunulur (Zorlutuna, 1935; Adal 1936). Yeni gençliğin pratik davranışlı olması için Anglosaksonlar örnek gösterilirken, sportiflik sürekli yüceltilir (Selim Sırrı,1934). Türk gencinin "her memleketin gençliğinden zeki, kabiliyetli, nizam ve intizam altında çalışmaya daha müstait (…), yüksek bir idare ve direktif altında iyi hareketleri kolayca kabul edip benimseyecek kadar hassas" (Levend 1937: 716) olduğu niteliklerine değinilmesi ise onu yüceltmenin yanında, otoriteye mutlak boyun eğmesi beklenen bir gençlik beklentisinin ürünüdür.

**Değerlendirme ve Sonuç**

Sanayi toplumu aşamasından sonra hayatın bütün alanlarındaki değişen değer ve davranış dünyası kısa süre sonra Osmanlı ve ardından Cumhuriyet döneminde Türkiye'de derinden hissedilmeye başlandı. Devlet ve toplum arasındaki iletişim dünyası ve mekanizmaları yeniden belirlendi. Cumhuriyet'in ilanı sonrasında bu amaçla ortaya çıkan eğitim ve kültür kurumlarının başında Halkevleri gelmektedir. Halkevleri, uzun süre geniş örgütlenme ve etki kapasitesine sahip eğitim ve kültür ortamları oldu.

Söz konusu etki araçları arasında en önemlisi, eğitim uygulamaları, yayımlanan dergiler ve kitaplardır. Bu yazıda erken Cumhuriyet döneminde on yıl süreyle yayımlanan Eminönü Halkevi dergi *YTM*'nin eğitim, kültür ve toplumsal sorunlara büyük önem verdiği ve bunu yaparken de kendine özgü yöntemler denediği görülmüştür.

Dergi her şeyden önce rejimin, sadık ve gayretli bir çevreye nüfuz aracı olduğunun farkındadır. *YTM* ve benzeri dergiler için getirilen "tek-tipçi ve rejim savunuculuğu yapma" eleştirilerine karşın, dergide özellikle felsefî anlamda farklı seslere, ısrarla ve yüksek perdeden yer verildiği de görülür. Örneğin, 1930'ların dünyasında Pozitivizm, Comte ve Durkheim Türkiye'de çok popüler ve bir anlamda resmî kabul görmüş olsalar da *YTM*'de Bergson gibi sezgici filozoflara yer verilmesi, hatta *Ahlâk ve Dinin İki Kaynağı* başlıklı kitabın tercüme edilerek okuyuculara dağıtılması bu duruma verilebilecek örneklerdendir.

Bu makalede ön plana çıkarılan temel konu, derginin eğitim, kadın ve gençlik sorunlarına ne kadar ve nasıl yer verdiğidir. Bu noktada, *YTM*'nin birkaç müstakil araştırmaya konu olabilecek kadar miras bıraktığı söylenebilir. Özellikle köylülerin eğitimi ve Köy Enstitülerinin felsefî alt yapısı olarak görülebilecek yayınlara yer verilmesi derginin orijinal yönlerinden biridir. Dergi en baştan itibaren eğitimi bir millî mesele olarak görmüştür. Bu konudaki yazı türlerine bakıldığında da teorik alt yapıya önem verildiği görülür. Tarihin en eski çağlarından bugüne eğitimin tarihi ve toplumsal temellerine ilişkin yazılar yayımlanmış ve çağdaş karşılaştırmalar yapılmıştır. Gerek antik Anadolu medeniyetleri, gerekse Ortaçağ Avrupası ve Osmanlı'ya yer yer değinilerek, aslında yeni olanın farkına vurgu yapılmıştır.

Bir edebiyat tarihçisi olmasına karşın Agâh Sırrı Levend'in genel yayın yönetmeni olarak yazdığı bütün yazıların eğitim ve gençlik sorunlarıyla ilgili olması derginin amaçlarını ve hedef kitlesini göstermesi bakımından önemlidir. Bu yazılarda okul öncesi dönemden, yükseköğretime, meslek seçimine, kayırma ve torpile, gençlik sorunlarının nedenlerine ve çözüm önerilerine varıncaya kadar detaylar vardır. Levend'in eğitim, kadın, çocuk ve gençlik sorunlarındaki tespitlerinin neredeyse tamamı güncelliğini ve geçerliliğini korumaktadır. Bu da eğitim meselesinde ne kadar kadim(geçmişe giden) ve derin bir sorun yumağı içinde olduğumuzu göstermesi bakımından önemlidir. Bu yönüyle dergide yer alan yazılar ve tartışmalar günümüz eğitim sorunlarının hem kaynağını, hem de çözüm arayışlarını belirlemede stratejik referansa sahiptir.

Derginin temel eğitim paradigmasının milliyetçi, laik, halkçı, eşitlikçi, pozitivist ve bazen bireyselci, liberal, bazen de hayli otoriter ve buyurgan olduğu görülebilir. Aslında yeknesak bir eğitim ve toplum görüşünden de bahsedilemez. Zira dergide bir taraftan Amerikan ve İngiliz liberal eğitimi savunulurken, çocuklara ve gençlere olabildiğince özgürlük vaat edilir, "demokrasiyi özümseyen vatandaşlar olmaları" (Nusret Kemal, 1932: 66) salık verilir. Diğer taraftan da anne babaları başta olmak üzere, eğitim ve devlet büyüklerine sıkı sıkıya itaat istenmekte, otoriteye karşı daima boyun eğmeleri talep edilmektedir.

Özellikle 1935 sonrasında kadınlara verilen siyasal hakların ardından, dergide kadın sorunları, annelik, çocuk eğitimi gibi konularda çoğunluğu kadın yazarların kaleminden çıkmış bolca yazı yer alır. Bu yazılarda eski toplum ve medeniyetlerde kadının konumu bugün ile karşılaştırılır ve Atatürk reformlarının kıymeti her fırsatta hatırlatılır. Bütün bu yazılarda geleneksel ve maskülen bir bakış açısının olduğu da iddia edilebilir. Özellikle folklorik açıdan çocukla ilgili yurdun farklı yörelerinden -çocuk oyunları, çocuk adları, doğum- gibi derlemelerin yapılması kültürel mirasın zenginliklerindendir.

Çok belirgin olmasa da, Atatürk'ün ardından derginin yayın politikasında kısmî değişiklikler görülür. İsmet İnönü'nün gençliğin en büyük lideri olarak sunulması bunlardan biridir. 1940'lara gelindiğinde bir taraftan Türk inkılabının özgünlüğü ve biricikliği her fırsatta övgü ile anlatılırken, bir taraftan da yeni gençliğe sonsuz bir özgüven duyulmaktadır. Dergiye göre artık, "Türkiye'nin istikbali üzerine teşhis koymak isteyen yabancılar, tahsil çağında bulunan gençlerimizin ahlâk ve karakterlerindeki sağlamlıktan ders alacaklardır" (Üniversite Cumhuriyet'in Eseridir, 1940: 408).

Son olarak, *Yeni Türk Mecmuası* inşa etmeye çalıştığı yeni toplum ve yetiştirmeyi umduğu yeni gençlik için oldukça anlamlı sayılabilecek zengin ve renkli bir miras bırakmıştır. Bu mirasın farklı metot ve kavramlar altında yeniden değerlendirilmesi eğitim ve kültür dünyası açısından önemli bir kazanç olacaktır.

## Kaynakça

"Bu Mecmua Niçin Çıkıyor?" (Teşrinievvel, 1932). *YTM*, S.1: ss.1-4.

"Cumhuriyet'in On Yılına Bir Bakış" (Kanun-ı evvel 1933,- Kanun-ı Sani 1934). *YTM*, S.16-17, ss.1233-1238.

"Dil Kurultayı Açıldı" (Teşrinievvel, 1932). *YTM*, S.1, ss.47-48.

"Halkevi Nedir?, Oraya Kimler Girer ve Nasıl Girer?", (Nisan-Mayıs 1934). *YTM*, S.21-22, ss.1504-1507.

"Hâmit Bey'in Nutku" (Mart 1933). *YTM*, S.6, ss.XX-XXII.

"İsmet Paşa Hazretlerinin Nutku", (Mart 1933). *YTM*, S.6, ss.II-VI.

"Üniversite Cumhuriyet'in Eseridir" (2.Teşrin 1940). *YTM*, S.95, ss.90-94.

Abadan, Yavuz. "Halkevleri", (Şubat 1941). *YTM*, S.98, ss.466-468.

Adal, H. Şükrü. "Ulusal Kültürün Korunması" (İkinci Kanun 1936). *YTM*, S.37, ss.2320-2323.

Anderson, Benedict (1991). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London: Verso.

Ahmet Hamdi. "Nümune Köyü-Etimesut" (Ağustos 1935). *YTM*, S.25, ss.612-1617.

Bayrı, Mehmet Halit. "İstanbul'da Çocuk Oyunları" (Haziran 1935). *YTM*, S.34, ss.2185-2188.

Cemil Sena "Muasır Terbiyenin Gayesi", (Mart 1934). *YTM*, S.19-20, ss.1429-1435.

Dağlıoğlu, H. Turhan "Eski Tarihte Kadın", (İlk Kanun 1938). *YTM*, S.61, ss.1315-1318.

Davut, Yıldız Akpolat (1996). "İstanbul Halkevi Yayın Organı: *Yeni Türk Mecmuası* (1932-1943)", *Türkiye Günlüğü*, S.40, ss.76-92.

Erem, Ali Rıza (Kanunun-ı Evvel 1934). "Atatürk İlinin: Türk Kadınına", *YTM*, S. 28, ss.1789-1791.

İsmail Hakkı (Mayıs 1933). "Tarih ve İçtimaiyat", *YTM*, S.8, ss.635-646.

Karaömerlioğlu, M. Asım (1998). "Köy Enstitüleri Üzerine Düşünceler", *Toplum ve Bilim*, S.76, ss.56-84.

Karpat, Kemal, H (1974). "The Impact of the People's Houses on the Development of Communication in Turkey: 1931-1951", *Die Welt des Islam*, New Series, V.15, Issue,1/4, ss.69-84.

Kocaağa, Mamut (2015). *Eminönü Halk evleri ve faaliyetleri: (1935-1951)*, Yayımlanmamış YLT, İstanbul Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.

Levend, Agâh Sırrı (Mart 1936b). "Aile", *YTM*, S.39, ss.97-99.

----. (1 Kanun 1936h). "Gençliğin Terbiyesi", *YTM*, S.48, ss.659-660.

----. (2 Kanun 1937). "Gençlik ve Disiplin", *YTM*, S.49, ss.715-716.

----. (Şubat 1936a). "Gençlik", *YTM*, S.38, ss.49-51.

----. (Ağustos 1936g). "İltimas ve Tavsiye", *YTM*, S.44, ss.399-400.

----. (Nisan 1936c). "Mektep", *YTM*, S.40, ss.159-160.

----. (Temmuz 1936f). "Meslek", *YTM*, S.43, ss.337-338.

----. (Mart 1940). "Millî Terbiyemizin Esasları", S.87,*YTM*, ss.106-108.

----. (Mayıs 1936d). "Orta Tahsil", *YTM*, S.41, ss.219-220.

----. (Haziran 1936e). "Yüksek Tahsil", *YTM*, S.42, ss.275-276.

Malche, A. (Nisan 1936b). "İlkçağ Terbiyesinin Vasıfları", (Çev.: Sabri Esat Ander), *YTM*, S.38, ss.62-69.

----. (Şubat 1936a). "Rönesans Terbiyesi", *YTM*, S.40, ss.196-201.

Mango, Andrew (2000). *Atatürk, Modern Türkiye'nin Kurucusu*, (Çev.: Füsun Doruker), İstanbul: Remzi Yayınları.

Mehmet Emin (Teşrin-i Evvel 1933). "Cumhuriyet'in Maarif Zaferi", *YTM*, S.11-14, ss.1113-115.

Mehmet Saffet (Mart, 1933a; S.9, Haziran 1933b). "Türk İnkılabının Karakteri", *YTM*, S.6, ss.471-476.

Meliha Avni (İkinci Kanun 1934). "Dün ve Bugün Kadın", *YTM*, S.31, ss.1942-1948.

----. (Birinci Teşrin 1932). "Işığa Sapan, Zafere Giden Yola Nasıl Gidilir?", *YTM*, S.3, ss.247-249.

Nusret Kemal (Teşrinievvel, 1932)."Demokrasiyi Kurtaralım, Demokrasiyi Kurtaracak Halk Terbiyesidir", *YTM*, S.1, ss.59-69.

Nusret. Zorlutuna, Halide (Temmuz 1935). "Ulusçu Gençlik", *YTM*, S.35, ss.2223-2225.

Ogüd, Adnan (2.Teşrin 1940)."Cumhuriyet ve Gençlik", *YTM*, S.95, ss.402-405.

Ongun, Cemil Sena (Mart 1935). "Kadına ve Kadınlığa Dair", *YTM*, S.31, ss.1935-1944.

Oruz, İffet Halim (1. Kanun, 1940). "Atatürk İnkılâbının Kadınlık Hamlesi Üzerindeki Görüşler", *YTM*, S.96, ss.10-11.

Öztürk, Halil Nimetullah (Nisan 1936). "Evlenme", *YTM*, S.40, ss.178-180.

Seli Sırrı "Spor ve Gençlik", (Kanunun-ı Evvel 1934): *YTM*, S.28, s.1806-1808.

Sözen, Meliha Avni (Kanunun-ı Sani 1935). "Kadın ve Vazifesi", *YTM*, S.29, ss.1826-1829.

Şukufe Nihal (Kanun-ı Evvel, 1932). "Celâliye'de İki Gün", *YTM*, S.3, ss.200-206.

Tarcan, Selma Selim Sırrı (Haziran 1935). "Kadın ve Spor", *YTM*, S.34, ss.2279-2180.

Taylan, Şevket "(Mayıs 1937). Köy Kalkındırma Kursunu Ziyaret Münasebetiyle", *Yeni Türk Mecmuası*, S.53, ss.39-41.

Uğur, Songül (2002). *Türkiye Cumhuriyeti'nin Halka Doğru Politikasında Yeni Türk Mecmuasının Yeri*, Yayımlanmamış YLT, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yakasız, Erdinç (2015). *Yeni Türk mecmuası (1932-1943)*, Yayımlanmamış YLT, Yeditepe Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.

Yaşaroğlu, Muallim Ahmet Halit "Çocuklarımız İçin", (Mart 1935), *YTM*, S.31, ss.1931-1934.

----. "Milleti Okutmak Çareleri", (Nisan 1935), *YTM*, S.32, ss.1994-2000.

Yusuf Şerif "Üniversitenin Tarihi", (Mayıs 1933), *YTM*, S.8, ss.647-659.

# İNCİ DERGİSİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

**Emrah ÇETİN***
**Cansu TÜZER**

**Öz:** İnci dergisi, İstanbul'un işgal yıllarında yayın hayatına başlamış olan aylık bir kadın magazin dergisidir. Yayın hayatına bir dönem ara vermiş olsa da 1919'dan 1923 yılına kadar yayımlanmıştır. Dergi, yayınlandığı dönemin entelektüel erkek ve kadın yazarlarının Dünya'daki kadın hareketleri ve Osmanlı toplumunda yeni bir kadın imajı yaratılmasına yönelik bakış açılarını yansıtmaktadır. Dergide modaya dair haberler ön plana çıkmış olsa da sanat, edebiyat, tarih gibi alanlarda çok sayıda makale yayımlanmıştır. Bir magazin dergisi olmasının ötesinde İnci, yayımlandığı dönemin sosyal yapısını, özellikle savaş yıllarının Osmanlı toplumunu ve kadınını nasıl etkilediğini belirten önemli bilgiler aktarmaktadır. Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçiş yıllarında yayınlanmış olan dergi, bu geçiş sürecinin gerek moda gerekse sosyal ve kültürel açılardan yansımalarını ortaya koymuş olması bakımından da ayrıca önem arz etmektedir. Derginin, Batı'da ortaya çıkan moda akımlarını okuyucular ile paylaşmasının yanı sıra, yayımladığı yazılarla bir Milli Moda zemini hazırlamaya çalıştığı görülmektedir. Ayrıca dergi, hemen her sayısında yayımlandığı sanat, edebiyat, tarih gibi alanlardaki yazılarla kadınları bilgilendirmeye çalışmaktadır. İnci, kadınlık meselesine bir sorun olarak bakmak yerine, kadınları eğlendirecek, bilgilendirecek ve cezbedecek konulara yer vererek bugünkü magazin dergiciliğinin ilk adımlarını atmıştır. Bu araştırmada İnci dergisi, içerik ve konuları bakımından incelenerek verdiği mesajlar ve dönemin kadın hareketleri içerisindeki konumu ortaya konulmaya çalışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Cumhuriyet, Kadın Dergileri, Meşrutiyet, Osmanlı.

* Yrd. Doç. Dr.; Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, BARTIN.

# A STUDY ON INCI MAGAZINE

**Emrah ÇETİN***
**Cansu TÜZER**

**Abstract**

Inci Magazine is a magazine for women which started broadcasting in the years when Istanbul was under occupation. Even if it stopped broadcasting from time to time, it was publised from 1919 to 1923. Magazine reflects the views of the intellectual men and women of the era about women acts in the World and creating a new image for women in the Ottoman society. Even if fashion news seemed to be prominent subject, a good number of articles about art, literature and history were also published. Beyond being a magazine, Inci informes significantly about social structure of the era especially indicating how the years of war effected Ottoman society and the women. As a magazine which was published in the transition years from Osmanlı to Cumhuriyet, it has a great importance in respect to have revealed the social and cultural reflections of this period. It can be seen that the magazine not only shares the fashion trends of the West, but also tries to create a national fashion background via the articles in it. Besides, the magazine has a purpose to enlighten women through the articles about art, literature, history and etc. Instead of seeing the women issue as a problem, Inci takes the initiative of the modern-day magazines by including subjects which entertain, enlighten and attract the women. In this study, it is aimed to reveal the given messages of Inci Magazine and its position in the women acts of the era by examining the magazine in terms of its content and subjects.

**Key Words:** Republic, Women Magazines, Constituonalism, Ottoman.

## Giriş

Osmanlı toplumunda kadının kamusal alana dâhil olup görünür hale gelmesinde kadın dergilerinin önemli bir yeri vardır. Osmanlı devletinde Tanzimat'la başlayıp II. Meşrutiyetle ağırlık kazanan yeni bir kadın ve aile yaşamı yaratma anlayışı 1869'dan itibaren yayımlanmaya başlayan kadın dergileri üzerinden şekillenecektir. Siyasetten edebiyata, feminizmden sanata, ev işlerinden çocuk bakımına kadar pek çok konunun yer aldığı dergilerde kadınların giyim kuşamına dair verilen moda haberleri de önemli yer tutmuştur. Oluşturulmak istenen yeni kadın kimliğinin kurgulanmasında öncelik-

* Assist. Prof. Dr., Bartın University, Faculty of Literature, Department of History.

le kadınların dış görünüşünün şekillenmesine hizmet eden bu haberler, neredeyse tüm kadın dergilerinde yer bulmuştur. 1919-1923 yılları arasında yayımlanan İnci dergisi de bu haberleri okuyucu ile buluşturan önemli dergilerden biridir. Çalışmamamızda İnci dergisinin moda haberleri üzerinden dönemin kadın imajının şekillenmesinde giyim-kuşam-moda anlayışının etkileri incelenmeye çalışılacaktır.

**Derginin Yönetim ve Basım Bilgileri**

İnci dergisi, ilk olarak 1 Şubat 1919 cumartesi günü, *"Her ayın ilk günü çıkar, kadınlığa ait bilcümle nazari ve ilmi meselelerden bahseder, resimli kadın mecmuasıdır"* (İnci, No. 1 [1 Şubat 1919], 2) ibaresiyle yayın hayatına başlamıştır. Dergi, 1 Şubat 1335 (1 Şubat 1919)- 1 Nisan 1337 (1 Nisan 1921) tarihleri arasında İnci adıyla yayın yaparken, 27. sayısının çıktığı 1 Nisan 1921 tarihinden sonra yayın hayatına yaklaşık bir yıl ara verip ardından *Yeni İnci* adıyla yayınına devam etmiştir. *Yeni İnci* dergisi Haziran 1338 (Haziran 1922) - Temmuz 1339 (Temmuz 1923) tarihleri arasında yayımlanmıştır. Derginin sahibi ve yayımcısı Sedat Simavi olmasına rağmen, bir dönem başyazarlığını Emine Semiye üstlenmiştir (Çakır, 2013, 82). Derginin mesul müdürlüğünü ise Selahattin Hüsnü yürütmüştür. İnci adıyla 27 sayı, daha sonra *Yeni İnci* adıyla 12 sayı yayın yapmıştır. Birinci basıma göre, ikinci basımda yayın sayısı düşmüştür. İnci dergisi her ayın ilk günü yayınlanmakta olup, her sayısında resimli kapak kullanılmıştır. Derginin senelik aboneliği 150 kuruştur (İnci, No. 1 [1 Şubat 1919], 2). Nüshası ise 10 kuruş olarak belirlenmiştir. Ancak derginin senelik ve günlük satış ücreti sürekli değişmiştir. Mecmuanın ilk nüshası çıktıktan sonra kâğıt piyasasında olan yığılma gazete sahibini zor durumda bırakmış ve maliyetinin de çok olması üzerine abonelik 155 kuruşa, günlük nüshası ise 15 kuruştan 20 kuruşa, ardından da 25 kuruşa çıkartılmıştır (İnci, No. 17 [1 Haziran 1336/1920], 10). Daha sonra yıllık abonelik ücretine de zam yapılarak İstanbul ve taşra için seneliği 170, yurtdışı için ise 200 kuruş olarak belirlenmiştir. Ayrıca arada sırada çıkarılan albümler ve nüshalar abonelere ücretsiz olarak verildiği gibi, *Diken*** abonelerine yüzde yirmi de indirim yapılmıştır. Bununla birlikte her türlü şikâyet için müdüriyete başvuru kapısı açık bırakılmıştır. Kapak ve son kısımları bir sayfa, diğer bölümleri ise iki sayfadan oluşmaktadır. Son sayfalarında ilanlar mevcuttur. Bu ilanların santimetresi beş kuruştan hesaplanmaktadır. Dergide yer alan bu ilanlar önceleri sayfaların kenar köşelerine yazılırken, okuyucuların ilanların sayfa aralarına sıkıştırılmasından şikâyetçi olmaları üzerine, ilanlar için ayrı bir sayfa oluşturulmuştur. Dergi sahibinin okuyucularından gelen şikâyetlere özen gösterdiği ve dikkate aldığı görülmektedir. Gazetenin tamamı Osmanlı Türkçesi ile yazılmıştır. Dergi, İstanbul Cağaloğlu'nda Orhaniye Matbaasında yayıma hazırlanmıştır.

** Diken dergisi, Sedat Simavi tarafından İstanbul'da çıkarılan edebi ve siyasi mizah dergisidir. Dergi 1918-1920 yılları arasında 72 sayı basılmıştır.

**Derginin Ortaya Çıkışı ve Yayın Gayesi**

İnci dergisinin ortaya çıkış fikri, derginin sahibi Sedat Simavi'nin savaş yıllarından önce, hatta gençliğinde de sürekli olarak okuduğu *Femina*[*] dergisinden etkilenmesi üzerine ve kadınların da böyle bir dergiye ihtiyacı olduğunu hissetmesi üzerine filizlenmiştir (İnci, No. 1 [1 Şubat 1919], 2). Sedat Simavi, *Femina*'yı savaş yıllarından önce beğenerek okuyup takip ederken, savaşın başlaması ile birlikte yolların kapanması neticesinde dergiyi alamamıştır. Sedat Simavi'nin yayınladığı *Diken* dergisine kadınların ilgi duyması ve bunun gibi ruhlarına hitap edecek bir dergiye ihtiyaçlarının olduğunu belirtmeleri üzerine, Sedat Simavi kütüphanesinden *Femina* dergisini getirmiştir. *Femina* dergisini yurt dışından temin eden Sedat Simavi, bu derginin kadınların ruhuna hitap eden bir dergi olduğunu, memlekette ise böyle bir dergi olmadığını bu yüzden aynı ruhi ihtiyaç içinde olduklarını ifade etmiştir. Dergi, bu istek ve gereksinim doğrultusunda çıkmıştır.

İnci dergisinin yayımlanmasının üç temel gayesi vardır. Bu amaçları, savaş haberlerini okumaktan bıkan gözleri kendi şen sayfalarına çekerek bir nebze de olsa dinlendirmek, kadınlara aile ve genel hayatta rehber olmak ve kadınların ruhuna hitap etmek şeklinde ifade edebiliriz. Birinci Dünya Savaşı bitiminde çıkarılmaya karar verilen İnci, dört buçuk yıldır süren savaşın acısını hafifletmek ve harp haberlerini okumaktan yorgun düşmüş gözleri başka yöne çekmek istemiştir. Bunun için siyaset ve savaş haberlerinden uzak, kadınlara hitap eden bir dergi oluşturulmaya çalışılmıştır.

*"Kadını hayatın başlıca iki sahnesinde görüyoruz. Biri aile hayatı, diğeri ise genel hayattır. Kadın bu iki sahnede de başarılı olmak için yardımcılara ve rehbere muhtaçtır. İyi bir aile kadını, evini dizip süslemesini, sevimli bir yuva haline koymasını bilmeli, evinin odasını yabancı ellere vermemeli, icabında mutfağa girip akşam yemeğini hazırlamayı bilmelidir. Her Türk kadınının, iyi bir valide olması, çocuğunu kendi ve zamanın ihtiyaçlarına göre terbiye edip büyütmesi, en büyük bir ihtiyaçtır..."* (İnci, No. 1 [1 Şubat 1919], 2).

Dergideki bu yazıdan da anlaşıldığı üzere, Osmanlı toplumunda kadın, yeri ve işlevi açısından aile hayatı ve toplumsal hayat içerisindeki konumu ile sınıflandırılmıştır. Dergi, kadının aile hayatında, ev işlerinde ve çocuk yetiştirmede başarılı olabilmesi için kendisine yol gösterici bir vazife yüklemiştir. Bunun için dergi de "Çocuk Büyütmek Sanatı" (İnci, No. 1 [1 Şubat 1919], 6), "Harp Yemekleri" (İnci, No. 2 [1 Mart 1919], 11) ve buna benzer başlıklar altında kadınlara yol gösterici haberlere yer verilmiştir. Nitekim derginin ilk sayılarında daha çok ev işleri ve çocuk büyütmek gibi kadının aile hayatı ile ilgili yazılara yer veren dergi ilerleyen sayılarda daha çok moda ve edebi yönde yazılara ağırlık vermiştir. Derginin diğer bir gayesi de edebiyat, sanat ve moda gibi kadınların ruhuna hitap edecek yazılar yayınlamaktır. Ancak, aile hayatına dair

* Femina dergisi, Pierre Lafitte tarafından 1 Şubat 1901'de yayımlanmaya başlamış Fransız kadın dergisidir. Okuyucu kitlesinin büyük çoğunluğu Fransız orta sınıfından oluşan dergi, 20. yüzyılın başlarından itibaren moda dünyasında önemli bir yer edinmiştir. Bilgi için bkz. http://www.europeanafashion.eu/portal/blogdetail.html?post=7467.

yazılanlara nazaran edebi türde ki yazılara ağırlık verilmesi, derginin çıkış amacındaki bir alanın boş bırakılmasına neden olmuştur.

Dergide yer alan resimlere ve kullanılan kâğıdın kalitesine son derece özen gösterilmiştir. Kadınların ruhunu rencide edecek şeylerden uzak olup, güzel ve nezih eserler verilmesine çalışılmıştır. Bu yüzden derginin içeriğine olduğu kadar dış görünüşüne de oldukça dikkat edilmiştir. Öyle ki derginin kapakları dönemin başarılı ve ünlü ressamlarına hazırlatılmıştır (İnci, No. 1 [1 Şubat 1919], 2). Dergide yayımlanan yazılar kadar, derginin dış görünüşü, kullanılan kağıdın ve basılan resimlerin kalitesi gibi teknik detaylara da oldukça önem verilmiştir. Özellikle ele alınan konuların resimlerle desteklenmesi tekniğinin dergide uygulanmış olması dergiyi belki de magazin gazeteciliğinin öncüllerinden birisi haline getirmiştir.

**Yazar Kadrosu**

Dergi içerik bakımından olduğu kadar, yazarları bakımından da oldukça zengin bir kadroya sahiptir. Dönemin ünlü yazarları ve şairleri bu dergide hikâyeler ve şiirler yazmıştır. Aynı zamanda İnci dergisinde yabancı yazarların eserlerinin çevirisi ve mektupları da yer almaktadır. Derginin devam niteliğinde çıkan *Yeni İnci* dergisinde ise yeni simaların yazıları göze çarpmaktadır. Bu dönemde Ahmed Rasim mektupları ile Peyami Safa eserleriyle dikkat çeken önemli kişilerdir. Derginin sahibi Sedat Simavi ise mülakatlarıyla dergiye zenginlik katmıştır. İnci, bu yönüyle önemli edebiyatçıların kalem oynattıkları bir dergidir. Tiyatro, komedi, hikâye, şiir, mektup gibi alanlarda eserler veren büyük bir yazar kadrosuna sahiptir.

Derginin sahibi Sedat Simavi, Türk basın tarihine önemli katkılarda bulunmuş ve basın hayatımıza çok yönlülük kazandırmış simalardandır. İnci dergisinde yansıtıldığı gibi diğer dergilerinde de haberle birlikte fotoğrafların yer almasına ve kağıdın kalitesine önem vermiştir. Türkiye'de gazetecilikte haber fotoğrafı anlayışının kazanılmasında önemli bir role sahip olmakla birlikte, haberin fotoğrafla desteklenip, haberin ispatı olarak gazete sayfalarında sunulması taraftarıdır. Ayrıca karikatürist olan Simavi, mizah dergileri çıkarttığı gibi yönetmen koltuğuna oturup filmde çekmiştir. 57 yıllık yaşamı boyunca toplam 59 adet gazete ve dergi yayınlayan Sedat Simavi, bugün yayına devam eden *Hürriyet* gazetesini 1948 yılında kurmuştur. Sedat Simavi'nin vefatından sonra *Hürriyet* gazetesinin yönetimini oğulları üstlenmiştir. Sedat Simavi, haberlerin fotoğraflarla yansıtılması fikrini İnci dergisindeki fotoğraf hazinesiyle desteklemiştir (Kireççi, 2005, IV).

İnci adıyla çıkan derginin ilk sayılarında dönemin önemli edebiyatçıları Faruk Nafiz, Yahya Kemal, Yusuf Ziya, Recâizade Mahmut Ekrem şiirleriyle, Reşat Nuri ve Ömer Seyfettin hikâyeleriyle ön plana çıkan isimlerdir. Bunun dışında Zeliha Osman, Ahmet Hamdi ve Köprülüzade Mehmed Fuad tefrika eserleri yazmışlardır. Ayrıca

Ahmet Refik, "Tarih'te Kadın Simaları"* başlığında tarihte önemli kadınlara dair yazılar yazmıştır. Dergide dikkat çeken bir başka husus ise, Ayşe Hikmet'in "Abla Mektupları"** başlığı altında yazdığı tavsiye mektuplarıdır. Bu mektuplar kadınların Ayşe Hikmet'e dertleşmek için ve dertlerine yol göstermesi için gönderdiği mektuplardır. Bu mektuplarda yeni evlenmiş genç kızlara aile saadeti ve çocuk eğitimine karşı nasihatler verilmektedir. Ayşe Hikmet'ten sonra Pakize adlı kişi abla mektuplarına cevap vermiştir. Dergide Dr. Ömer Abdurrahman ise "Esrar-ı Hüsn"*** başlığı altında modaya dair kaleme aldıkları kayda değerdir. İnci sadece Türk yazarlara değil aynı zamanda Jacques de Marcy'nin mektubuna (İnci, No. 20 [Tarihsiz], 14) ve Edgar Allan Poe'nin hikâyesine (İnci, No. 26 [7 Mart 1921], 9-10) de ev sahipliği yapmıştır. Tüm yazar kadrosu incelendiğinde derginin yayım politikalarındaki çeşitliliğin yazar kadrosuna da yansıdığı söylenebilir. Öyle ki sanattan edebiyata, şiirden tarihe, modadan siyasete kadar çok çeşitli alanlarda yazı kaleme alan geniş bir yazar kadrosuna sahip olduğu görülmektedir.

**Derginin İçerik, Konu ve Mesajları**

Osmanlı Devleti'nde basın-yayın hayatının gelişmesi ve modernleşme çabalarıyla paralel olarak 19. yüzyılın son çeyreğine doğru kadın dergileri ortaya çıkmıştır. 1868'de *Muhadderat*, 1875'te *Vakit Yahut Mürebbi-i Muhadderat*, yine aynı yıl *Ayine*, 1880'de *Aile*, 1883'te İnsaniyyet, 1886'da Şüküfezar, 1888'de *Mürüvvet*, 1893'te *Hanımlara Mahsus Gazete* ve 1906'da *Alem-i Nisvan* adıyla yayımlanan kadın dergileri vardır. Söz konusu dergiler uzun süreli olarak yayın hayatına devam etmeyi başarmış olanlardır. Zikrettiğimiz bu yayınlardan başka bahsi geçen dönemde yayımlanan ancak birkaç sayı yayımladıktan sonra kapanan kadın dergileri de mevcuttur. II. Meşrutiyet'in ilan edilmesiyle birlikte Yıldız baskısı etkisinin basın dünyası üzerinden kalkmasının yarattığı hürriyet havası kadın dergilerine de yansımış, bu dönemde pek çok kadın dergisi yayımlanmıştır. 1908'de *Demet, Mahasin* ve *Kadın*, 1911'de *Musavver Kadın*, 1913'te *Kadınlık Hayatı*, aynı yıl *Erkekler Dünyası*, *Kadınlar Dünyası*, 1914'te *Kadınlık, Siyanet, Hanımlar Alemi*, 1917'de *Bilgi Yurdu Işığı*, 1918'de *Türk Kadını*, 1919'da *Genç Kadın* gibi dergiler İnci Dergisi'nden önce yayımlanan kadın dergileridir (Akagündüz, 2012, 327-329; Toska-Çakır vd. , 1992). Belirttiğimiz dergilerden bazıları yalnızca moda haberleri, bazıları sanat ve edebiyat, bazıları eğitim, bazıları ise kadınların sorunlarına dair yazılara yer

* Ahmet Refik'in *"Tarih'te Kadın Simaları"* başlığı altında kaleme aldığı yazılardan bazıları: " Tarih'te Kadın Simaları: Gülnuş Sultan", İnci, No. 4 (1 Mayıs 1919), s. 4-5; "Haseki Safiye Sultan", İnci, No. 5 (1 Haziran 1335), s. 4-5; "Valide Safiye Sultan", İnci, No. 7, s. 4; "Tarihte Kadın Simaları: Meleki Kalfa", İnci, No. 8 (1 Eylül 1919), s. 7-8; "Tarihte Kadın Simaları: Kaya İsmihan Sultan", İnci, No. 10 (1 Teşrin-i Sani 1335), s. 9-10; "Tarihte Kadın Simaları: Marie Antoinette'in Ölümü", İnci, No. 12 (1 Kanun-ı Sani 1335), s. 11-13; "Tarihte Kadın Simaları: Marie Louise", İnci, No. 15 (1 Nisan 1336), s. 4-6.

** Ayşe Hikmet'in *"Abla Mektupları"* başlığı altında kaleme aldığı yazılardan bazıları: "Abla Mektupları: Yaşamak Zevki", İnci, No. 7, s. 7; "Abla Mektupları: Neşe ve Sa'y", İnci, No. 8 (1 Eylül 1919), s. 9; "Abla Mektupları 3: Hayatın Manası", İnci, No. 10 (1 Teşrin-i Sani 1335), s. 12; "Abla Mektupları", İnci, No. 12 (1 Kanun-ı Sani 1335), s. 13-14.

*** Ömer Abdurrahman'ın *"Esrar-ı Hüsn"* başlığı altında kaleme aldığı yazılardan bazıları: "Esrar-ı Hüsn 1: Kadın ve Tuvalet", İnci, No. 5 (1 Haziran 1335), s. 14; "Esrar-ı Hüsn 2: Süs ve Moda", İnci, No. 6 (1 Temmuz 1335), s. 12; "Esrar-ı Hüsn 3: Tecemmül ve Sanat-ı Tecemmül", İnci, No. 7, s. 5; "Esrar-ı Hüsn: Güzellik Nasıl Temin ve Muhafaza Edilir?", İnci, No. 9 (1 Teşrin-i Evvel 1335), s. 10-11.

vermişlerdir. Yani modayı, sanat ve edebiyatı, eğitimi, toplumsal sorunları bir bütün olarak kadınlığa ait meseleler olarak ele alma yaklaşımından uzaktırlar. Bu noktada İnci Dergisi'nin yayım politikası belki de tüm bu kadın dergilerinden farklılık göstermektedir. Çünkü İnci, yayım politikasını yalnızca birtakım konularla sınırlı tutmamış, sanattan edebiyata, şiirden tarihe, modadan siyasete kadar kadınının ilgisini çekecek hemen her konuda yazılara yer vermiştir. Bu noktadan hareketle İnci Dergisi'ni konu ve içerik bakımından dönemin diğer kadın dergilerinden ayrı bir değerlendirmeye tabi tutmak mümkündür.

İnci dergisi, birinci sayısında belirtildiği gibi, kadınlığa ait nazari ve ilmi konuları ele alma gayesiyle ortaya çıkmıştır. Dergi bu yönüyle dönemin diğer dergilerine göre daha çok kadınların nasıl giyinmesi gerektiği, evdeki işlevleri, ailesine karşı sorumlulukları vb. konular hakkındaki yazılarıyla "yeni bir kadın kimliği oluşturma" gibi bir görev üstlenmiştir. Bunun yanı sıra moda açısından, kadınların güzelliklerine önem vermesi ve kendisine yakışan tarzda elbiseler giymesi tarzında bir yaklaşım güdülmüştür. Bunun için de Avrupa tarzı modeller örnek alınmıştır. İnci'nin bütün kapaklarında Batı modasına göre giyinip süslenmiş kadın resimlerine yer verilmiştir (Metinsoy, 2014, 29). Ayrıca bu resimlerde dergiye ismini veren inci kolyeler kadınların gerdanlarında sıkça boy göstermiştir. İnci figürünün kullanılması, derginin ortaya çıkış fikrinin saf ve temiz bir amaç taşıdığına bir mesaj niteliği taşımaktadır.

Derginin, İnci adıyla yayımlanan sayılarında "Kongrede Kadınlar", "Asrî Kadın Cemiyeti", "Garp'te Kadın" (İnci, No. 1 [1 Şubat 1919], 2), "Sulh Kongresinde Kadınlar" (İnci, No. 4 [1 Mayıs 1919], 7) gibi kadınların siyasi yöndeki işlevleri ele alınırken, *Yeni İnci* adıyla yayımlanmaya başlamasının ardından daha çok edebiyat ve modaya ait konulara ağırlık verilmiştir.

İnci, modayı takip eden kadınlar için iyi bir kaynak olmasının yanı sıra dergide yayımlanan edebi eserlerle de kadınların ruhuna hitap eden önemli bir yayın olmuştur. Bu yüzden derginin hemen her sayısında şiir, hikâye, komedi, oyun, mektup gibi edebi eserler ön plana çıkmıştır. Dergi yazılış itibariyle ilk sayfalarında edebi eserlere yer verirken son sayfaları moda haberlerine ve ilanlara ayırmıştır. Ayrıca dergide, bayram ekleri de mevcuttur.

Modaya dair çarşaf modellerinden saç modellerine, kadın güzelliğinde dişlerin rolüne, gelin tuvaletlerinden başlık modellerine, yaşmak modasından kürk modasına kadar kadınlar en son modalar hakkında bilgilendirilmişlerdir. Bunların yanı sıra Avrupa'nın güzel aktrisleri işlenen konulardan bazılarıdır.

İnci dergisi misyon ve fikirleriyle yeni bir kadın imajı oluşturmaya yönelik yayım yapan bir dergidir. Ayrıca derginin, Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne uzanan geçiş dönemi dergisi olmak gibi bir önemi de vardır. Derginin Batılı tarzı, basımı için seçilen kâğıdın kalitesinden, içinde kullanılan fotoğraflara kadar öncüllerinden çok farklı bir görünüm sunar (Metinsoy, 2014, 28). Hiç şüphesiz bu da

derginin yayımlandığı dönemde büyük bir ilgi görmesinde ve diğer kadın dergileri arasında ön plana çıkmasında etkili olan nedenlerdendir.

**Sosyal Hayatta Kadın**

Dergide ele alınan ve Osmanlı kadınlarının dikkatine sunulmaya çalışılan konulardan birisi de, kadınların toplumsal hayattaki yeridir. Bu konuda ele alınan yazılarda; aile hayatı içerisine sıkışıp kalan kadınının bu sınırlardan kurtulması, sosyal hayatta, iş hayatında ve hatta siyasi hayatta daha aktif roller üstlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu hususta Avrupalı kadınların eskiye oranla önemli bir yol kat ettikleri belirtilmiştir. Özellikle I. Dünya Savaşı yıllarında ortaya çıkan işgücü açığından dolayı kadınların biraz da zorunluluktan iş hayatına daha fazla girmeye başladıkları, neticede kadınların erkeklerin yaptığı hemen her işi yapmak konusunda yeterliliğe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Sosyal hayat ve iş yaşantısında daha fazla rol almaya başlayan Avrupalı kadının zamanla siyasi hayat içerisinde de ön plana çıktığı görülmüştür. Birçok Avrupa devletinde kadınların seçme hakkına sahip olduğu, bununla birlikte seçilme hakkını da elde edebilecekleri belirtilmiştir. Türk kadınının ise bu noktada çok daha fazla mesai harcaması gerektiği, Osmanlı toplumunun bu seviyeden çok uzak olduğu ifade edilmiştir. Ancak kadınlarımızın hukuki haklarını onlara vermek ve kadını bu hakkını kullanabileceği bir seviyeye ulaştırmak için gerekli adımları atmak mecburiyetinde olduğumuz beyan edilmiştir (İnci, No. 3 [1 Nisan 1919], 8).

Bazı yazarlar kadının toplumdaki yeri ve konumunu sorgulayan yazılar kaleme almışlardır. Bunlardan Mehmed Arif'in kaleme aldığı "Kadının Vazifesi Artıyor, Mesuliyeti Ziyadeleşiyor" başlıklı yazıda; medeniyetin ilerlemesine paralel olarak kadının üzerindeki sorumlulukların daha da arttığı, önceden belki yalnızca aile hayatı ile ilgilenmek gibi bir yükümlülüğü olan kadının, artık, çalışmak, okumak, yazmak velhasıl toplumda tüm yönleriyle ayakları üzerinde durabilen bir birey olmak gibi bir mükellefiyeti olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca kadının tüm bunları gerçekleştirebilmesi için iyi bir eğitim almasının öncelikli şart olduğu, iyi bir tahsil almış ve her yönüyle kendisini gerçekleştirebilme olgunluğuna erişmiş kadının kendisi, ailesi ve milleti için çok daha faydalı olabileceği belirtilmiştir (İnci, No. 4 [1 Mayıs 1919], 7). Sedat Simavi tarafından kaleme alınan "Kadının Ferdî, İctimaî Kıymet ve Ehemmiyeti" başlıklı yazıda ise; son zamanlarda kadının ferdî ve ictimaî açıdan kıymetinin hem kendileri hem de erkekler tarafından anlaşılmaya başlandığı belirtilmiştir. Bu gelişmede kadının artık iyi bir eğitim almaya başlaması ve iş hayatında daha aktif bir rol üstlenmesinin önemli katkısı olduğu ifade edilmiştir. Avrupa'da kadınların sosyal hayattaki etkinliklerinin ne derecede arttığı İngiltere üzerinden verilen istatistiksel bilgilerle açıklanmaya çalışılmıştır. Buna göre; İngiltere'de hükümet hizmetinde 1881'de 7314 kadın çalışırken bu sayı 1901'de 26367'ye yükselmiştir. 1881'de misyonerlikte 1657, 1901'de 4802, 1881'de doktorlukta 25, 1901'de 212, 1881'de hasta bakıcılığı gibi tıbbi hizmetlerde 37887, 1901'de 68973, 1881'de eğitimde 117000, 1901'de 167000, 1881'de ticarethanelerde 5859, 1901'de 54445, 1881'de posta telgraf ve telefon hizmetinde 2169, 1901'de ise 9143 kadının çalış-

tığı bildirilmiştir. Bu rakamlar Avrupalı kadının iş hayatı içerisinde ve dolayısıyla toplumsal hayatta giderek daha fazla yer edindiğini göstermesi bakımından önemlidir. Söz konusu yazıda kadının eğitim alması ve iş yaşantısında yer almasının hem kendisi hem de toplum için önemli bir gelişim olduğu kaydedilmekle birlikte kadının birinci vazifesinin öncelikle evini tesis ve onu iyi idare etmek olduğu da vurgulanmıştır (İnci, No. 5 [1 Haziran 1335/1919], 12).

Dergideki birçok yazıda Avrupalı kadının toplumsal hayat içerisinde edinmeye başladığı yeni rolü anlatılırken, Osmanlı kadının da şüphesiz bunu başarabilecek kabiliyette olduğu, kadınlarımızın iyi eğitim alması, hem iş hem de cemiyet hayatında daha aktif bir rol üstlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Diğer bir ifadeyle kendisini gerçekleştirmek isteyen Osmanlı kadınının Avrupalı kadınların takip ettiği yolu izlemesi gerektiği ifade edilmiştir. Ancak bazı yazılarda ise Osmanlı kadınının alafrangalaşması eleştirilmiştir. Yahya Kemal tarafından kaleme alınan "Yeni Kadınlığa Dair Musahabe" başlıklı yazıda; İstanbul kadınlarının daha elli sene öncesine kadar Şark aleminin en üst tabakasında bulundukları, güzellikleri, incelikleri, zariflikleri, Türkçe söylerken şiveleri, terbiyeleri hasılı birçok meziyetlerinin her yerde hayranlıkla yad edildiği belirtilmiştir. Suriye, Mısır, Tunus, Kafkas, İran hatta Hindistan şehirlerinin Müslüman kadınlarının İstanbul kadınını model olarak gördüğü, o zaman Avrupa kadınlarının nazarında Parisli kadın ne ise Asya kadınlarının nazarında da Türk kadınının öyle bir figür olduğu vurgulanmıştır. Ancak Türk kadınının alafrangalaşmaya başladığı günden sonra mevkiini yavaş yavaş kaybettiği ifade edilmiştir. Yazar, Abdülmecid ve Abdülaziz devirlerinde Türk kadınının önemli bir gelişim kaydettiği, ancak zamanla bu ilerlemenin durduğu ve dahası Türk kadının adeta bir Avrupa kuklası olduğu eleştirisinde bulunmuştur (Yeni İnci, No. 2 [Temmuz 1338/1922], 3-4). Yahya Kemal'in tespitleri belki çok aşırıya kaçmış olabilir, ancak yine de Türk kadınının hem kişisel kimliğinde hem de toplumsal hafızada alafrangalaşmasının olumsuz etkilerini ortaya koyması açısından önemli olarak görülebilir.

**Kadın ve Moda**

Osmanlı kadının kılık-kıyafet konusunda yaşadığı değişim 1919-1923 tarihleri ile sınırlı değildir. Dergide oluşturulan yeni kadın profilinin öncesi ve bunları meydana getiren bir süreç vardır. Bu süreç çoğunlukla Tanzimat döneminden itibaren başlatılmaktadır. 1839 yılında ilan edilen Tanzimat Fermanı, Osmanlı toplumunun yeni bir toplum yapısı ve kültürel farklılıklarla tanışmalarının ilk adımı olmuştur. Bu dönemden itibaren kadının toplumsal hayattaki yeri, statüsü değişmiş ve yeni bir kimlik oluşmaya başlanmıştır.

Tanzimat Fermanı ile Osmanlı Devleti'nin geleneksel yapısında köklü değişiklikler yapacağını uyruklarına ve dünya kamuoyuna ilan etmesiyle başlayan bu yeni dönemde, yalnız devlet değil toplumsal yaşam da değişime uğramıştır. Yabancı oyun ve tiyatro kumpanyaları, Avrupai tarzda giyim kuşamda yaşanan değişim, yaşam şek-

linin alafrangalaşması, moda, müzik ve mimaride görünen yenilikler ve değişimler Tanzimat döneminin en belirgin özellikleri olmuştur. Tanzimat döneminde daha açık bir şekilde ortaya çıkmaya başlayan kültürel farklılıklar özellikle İstanbul'un Galata ve Pera semtlerinde görülmektedir. Bu semtlerin çoğunluğunu oluşturanlar Avrupa'ya gidip gelenler, azınlıklar ve Levantenlerdir. Levantenler, çeşitli nedenlerle İstanbul'a gelip kendileri gibi yabancı, ya da yerli gayrimüslimlerle evlenerek kente yerleşen Avrupalılardır (Özer, 2014, 24-28). Bunlar, dilleri, giyimleri, eğlence hayatlarıyla Osmanlı toplumundan farklı bir görünüm oluşturup Galata ve Pera bölgesinde Avrupaî tarzda bir yaşam alanı kurmuşlardır.

İstanbul'da zevk ve eğlencenin hâkim olduğu modern hayata düşkünlük, Mısırlı zengin Paşaların hanımlarının giyim tarzlarını değiştirmeleri, İstanbul hanımları ve özellikle de saraylı kadınları etkilemiştir. Böylelikle alafranga ve Batılı yaşam biçimi yavaş yavaş Osmanlı kültür yaşamına girmeye başlamıştır. Bu farklılaşma basında yer alan çarpıcı reklamlarda ve özellikle de Beyoğlu mağazalarının vitrinlerinde sergilenen giyim ve dekorasyon alanındaki ithal mallarda açıkça göze çarpmaktadır. 19. yüzyıl gündelik hayatında görülen diğer bir yenilik ise alışveriş yapmadan mağazaların vitrinlerini izlemektir (Özer, 2014, 30). Böylece kadınlar kapalı alanlardan çıkıp sokaklarda boy göstermeye başlamışlardır. Bu dönemde yaşanan bir başka değişiklik ise, basın yoluyla kadınları bilgilendirmek olmuştur. Yüzyılın ortalarından itibaren çıkmaya başlayan kadın dergileri, Batı dünyasındaki kadın hareketlerinden ve kadınların da eğitim görmesi gerektiğinden bahsederek Osmanlı kadınını bilgilendirmeye çalışmıştır. Kadın dergilerinin Tanzimat'la başlayan modernleşme ve yenileşme sürecinde Osmanlı toplumunda yaşanan sosyal ve kültürel gelişmelerin bir sonucu olduğu söylenebilir (Aydın, 2009, s. 148). Bu yayınlar da İnci dergisindeki gibi kadınlara çocuk bakımı ve terbiyesi, ev idaresi, el işleri, nakış, ev dekorasyonu, adâb-ı muaşeret kuralları gibi aile hayatına dair yazılar yayımlanırken tarih, coğrafya gibi konularda da ansiklopedik bilgiler sunulmuştur (Özer, 2014, 30). Ayrıca edebiyat, sanat, müzik, moda ve bilmece sayfalarına da yer verilmiştir. Görüldüğü üzere, Tanzimat'tan Mütareke dönemine kadar geçen sürede kadınların çeşitli konular üzerinde eğitilmesinde ve bilgilendirilmesinde basının yol gösterici özelliği değişmemiştir.

Kadınların giydikleri kılık-kıyafetler ise, her zaman devlet ve toplum açısından bir sorun teşkil etmiştir. Kadınlar ev dışında vücutlarını ve yüzlerini gizleyen yeldirme, ferace ya da çarşaf giyerlerdi. Bir dinsel kural olan örtünme koca tarafından istendiği gibi, devlet tarafından da uygulanan karar ve yasaklarla denetim altına alınmıştır. "Tesettür"le biçimlenen giyimden sadece mahremliğin, cinselliğin korunması, gösterilmemesi değil, toplumsal düzenin de korunması amaçlanmıştır. Kadınların dışarıda giydiği kıyafete erkeğin, hatta devletin namusu gibi bir işlev yüklenmiştir. Bu yüzden kadınların nasıl giyinmesi gerektiği hakkında birçok ferman çıkarılmıştır. Sürekli olarak fermanların çıkması, aslında kadınların yasakları deldiğinin bir işareti olarak da yorumlanabilir (Çakır, 2013, 244-247).

Tanzimat Fermanı ve diğer ıslahatlar kadınların modaya ayak uydurmaları için esnemeye yol açmışlardır. Öyle ki, Osmanlı Devleti'nin 19.yy.'dan önce Avrupa toplumu ile iletişim ve etkileşimi sınırlı olduğu için kadınların, Batı'daki gelişmeleri ve modayı takip etmeleri zordu. Ancak Batı ile olan etkileşimin artması, özellikle de Osmanlı kadınlarının Avrupa'da çıkan basın-yayın organlarına erişme imkânı bulmalarıyla Batı modası yakından takip edilmeye başlanmıştır. Tanzimat'la birlikte İstanbul'daki zengin Müslüman çevrelerin hayatlarında önemli değişimler olmuş ve bunlar kadınları da etkilemiştir. Kadınlar piyano çalmaya, Fransızca öğrenmeye, alafranga giyinmeye ve mobilyalı evlerde oturmaya başlamışlardır. Ancak bu toplumsal değişim sık sık devlet müdahalesine maruz kalmıştır. Örneğin; II. Abdülhamit 1901 yılında Müslüman ailelerin Avrupalı dadı tutmamalarını, Avrupa mağazalarına girmemelerini, arabaların içlerinde dahi peçelerini örtmelerini istemiştir. Ayrıca çarşafların rengi, peçelerin kalınlığı ve ayakkabıların biçimi dahi tespit edilmiştir. Hatta Şeyhülislamın başkanlığındaki bir komisyon, kızlar dokuz yaşını geçince "iştah kabartıcı" oldukları gerekçesiyle bu yaştan sonra okula gitmemelerini ve kız öğretmen okullarının kapatılmasını istemiş, ancak Abdülhamit bunları aşırı bulmuştur (Akşin, 2011, 156-157). Açıkça görüldüğü üzere daha önceki devirlerde olduğu gibi II. Abdülhamit döneminde de devlet, kadına ve modaya müdahale etmiş, onları istediği kalıba sokmaya çalışmıştır. II. Meşrutiyet'in ilanıyla birlikte ise kadın ve moda konusunda önemli değişiklikler yaşanmıştır.

Jön Türk Devrimi özgürlüğün simgesiydi. Bu dönemde, çarşaflar renklendirildi ve yünlü kumaşlardan yapıldı. Peçeler, çarşafların rengine uygun renklerle kombinlendi. Çarşafın yanına ilaveten çanta ve şemsiye de eklendi. Önceleri tepede toplanan saçlar enselere doğru indi. Elbiseler düğmelerle süslendi ve kürklü mantolar moda oldu. Peçe gittikçe inceldi. Kalabalık yerlerde yüzünü göstermek istemeyen kadınlar her ne kadar peçelerle yüzlerini kapatsalar da yüzleri yine de görülüyordu. Modayı takip eden kadınlar ise peçe kullanmayıp onun yerine yüzlerini gizlemek için şemsiye kullanıyorlardı (Toprak, 2015, 256). Görüldüğü üzere II. Meşrutiyet'in ilanı kadın ve moda üzerinde hürriyet rüzgarlarının esmesini sağlamıştır. Ancak bu hürriyet esintisi yalnızca başta başkent İstanbul olmak üzere büyük şehirlerde yaşayan elit kesime ulaşabilmiştir. İmparatorluğun büyük bölümü için kadın ve modaya dair değişen hemen hiçbir şey yoktur.

II. Meşrutiyet'in ilanı toplumun her kesiminde olduğu gibi kadınlarda da özgürlük isteklerini ortaya çıkarmıştır. Artık kadınlar gösterilere katılmaya, gazetelerde yazı yazmaya, dernekler kurmaya, törenlere, toplantılara katılmaya başlamışlardır. Ancak bu hürriyet havası uzun sürmemiş, meşrutiyetin tesettüre son vereceği söylentileri çıkmıştır. İttihat ve Terakki yönetimi söz konusu söylentinin aslı olmadığını açıklasa da toplum içerisindeki bazı kesimler çoktan bu haberi benimsemiş ve muhalefete başlamıştır (Akşin, 2011, 157). II. Meşrutiyet'in ilanıyla birlikte kadınlar sosyal hayat içerisinde daha fazla görülmeye başlamış, eskiye nazaran daha rahat kıyafetlerle sokaklarda dolaşma şansı bulmuşlardır. Ancak bu durum şeriat yanlısı bazı grupları rahatsız

etmiş, özellikle kadınların sahip olmaya başladığı kısmî özgürlük üzerinden *"din elden gidiyor"* naraları atılmaya başlanmıştır. Daha da ötesi 7 Ekim 1908'de Fatih Cami'sinde Kör Ali ve İsmail Hakkı adlarında iki hoca; *"Ey ümmet-i Muhammet din elden gidiyor! Sokaklarda alenen oruç yiyorlar, kadınlar yüzleri açık geziyorlar"* şeklindeki açıklamalarla halkı kışkırtmışlardır (Aysal, 2006, 19). Bu kışkırtmaların etkisiyle toplanan kalabalık halk kitlesinin Yıldız Sarayı'na kadar gidip, burada attıkları naralar arasında *"Meyhaneler kapanmalı, resim çıkarmak menolunmalı, İslam kadınları sokaklara çıkamamalı..."* ifadeleri de dikkat çekicidir (Unat, 2014, 19). Meşrutiyet'in gelmesi kadın hareketleri bağlamında tedirginliğe yol açmıştır. Kadınların kısmen de olsa özgürlüğe kavuşması, gazetelerde yazı yazması, toplantılara, törenlere katılması halkın geniş bir kesimini rahatsız etmiştir (Akşin, 2011, 162). Bu arada Meşrutiyet'e karşı doğan muhalefet kadın hareketlerini fırsat bilerek bunu kullanmış ve kendisine toplumsal destek sağlamaya çalışmıştır. Kısacası bu dönemde kadınlar ve onların toplum içerisindeki konumları bir siyasi malzeme olarak kullanılmıştır.

Meşrutiyet döneminde bu tür gelişmeler gözlenirken, Mütareke döneminde kadının konumu başka bir boyuta taşınmıştır. 30 Ekim 1918 Mondros Mütarekesi ile başlayan Mütareke döneminde kadın, artık sosyal hayatta sık sık boy gösteren, iş yerlerinde çalışmaya başlayan bir statüye kavuşmuştur. I.Dünya Savaşı'nda yüz binlerce asker şehit düşmüş ve eşleri de dul kalmıştır. Erkek nüfusun büyük bir bölümünün savaşta şehit düşmesiyle önemli oranda iş gücü açığı ortaya çıkmıştır. Durum böyle olunca kadınlar evlerini geçindirmek ve çocuklarına bakabilmek için iş hayatına atılmışlardır. Boş kalan iş yerlerini kadınlar doldurmuştur. İnşaat, sokak temizliği, araba tamirciliği, bankacılık gibi işlerde yer almaya başlamışlardır. Birinci Dünya Savaşı'ndan önce de birçok kadının iş hayatında yer aldığı görülmektedir. İstanbul ve diğer kentlerde birçok Müslüman kadın öğretmen, hemşire veya yazar olarak çalışmaktadır. Ayrıca büyük bir çoğunluğu gayrimüslim kadınlardan oluşsa da çok sayıda kadın tekstil alanında işçi olarak yer almaktadır. Nitekim Müslüman kadının iş hayatına katılması, Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra artmıştır. Kadınların sokaklarda boy göstermeye başlaması kadın ve toplum için önemli bir toplumsal değişimdir. Kadınların ekonomik nedenlerle iş hayatına atılması bir takım tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Bu tartışmalar basın yoluyla yapılmakta olup; bazı yayınlar kadınların çalışmalarını destekliyorken, bazıları ise kadınların çalışıyor olmasından kaygılanmakta ve eleştirmektedir. Örneğin, dönemin önemli bir edebi ve sosyolojik kadın dergisi olan *Türk Kadını* dergisinde Nezihe Rikkat adındaki bir kadın yazar "Erkekleşme" başlıklı makalesinde Türk kadınlarının son dönemlerinde deneyimledikleri dönüşümünü anormal bir durum olarak yorumlamaktadır (Metinsoy, 2014, 86-89). Hatta kadının iş hayatı içinde yer alması siyasi bir nedene dahi bağlanabilmektedir. Örneğin; Türk kadınının sokakta çalışmaya başlamasının yarattığı toplumsal dönüşüm Demetra Vaka (Mrs. Kenneth Brown) adında Rum kökenli bir kadın gazeteci tarafından Osmanlı İmparatorluğu'nun eski gücünü yitirmesi olarak yorumlanmıştır. Demetra Vaka İstanbul'a geldiğinde yüzleri açık ve gri pantolonlar giymiş sokakları süpüren çöpçü Müslüman kadınlar dikkatini

çekmiştir. Yazara göre, bu görüntüyü acıklı kılan durum işin niteliği değil Osmanlı İmparatorluğu'nun güçlü zamanlarında gözlerden sakınılıp erkekleri tarafından bakılan bu genç ve güzel kadınların yaşam biçimlerindeki zorlayıcı değişimdir. Kadınların iş yerlerinde çalışması ve kıyafetlerinde oluşan bu dönüşüm bir siyasi tablo olarak algılanmaktadır. Ancak yaşanan bu değişim sadece Osmanlı Devleti'nde değil, Avrupa'da da yaygın bir durumdur. Kadınların çalışma hayatına atılması geçici ve savaş dönemine özgü bir durum olarak algılanıyor, savaş sonlandığında ise kadınların tekrar evlerine döneceği düşünülüyordu. Örneğin Fransa'da savaş sanayiinde işçi olarak çalışan yüz binlerce kadın savaşın bitimiyle fazla bir direniş gösteremeden işlerinden olmuştur (Metinsoy, 2014, 93).

İnci dergisi böyle bir ortamda yayın hayatına başlamış olup, çok farklı bir misyonla kadınların hayatına başka bir pencere açmıştır. Osmanlı kadınları Batı modasını takip etmeye ve Avrupalı kadınlar gibi süslenmeye başlamıştır. Bu yüzden dergi, kadınları Avrupa modası hakkında bilgilendirip, nasıl giyinmeleri gerektiği hakkında ipuçları vermiştir. Dergi, kadın ve modaya dair çarşaf modelleri, saç modelleri, gelinlik modelleri hakkında dönemin en son modalarını okuyucularıyla paylaşmıştır.

Derginin ele aldığı ilk konulardan birisi de tesettür meselesi olmuştur. Kadınlar savaşla birlikte ortaya çıkan işgücü açığından yararlanarak iş hayatına atılmış ve bunun sonucu olarak daha rahat kıyafetler giymeye başlamışlardır. İşte bu durum savaş sonrası önemli bir tartışma konusu olmuştur. Öyle ki tartışma büyümüş ve tesettür meselesinden çıkarak "din ve ahlak" boyutuna taşınmıştır (İnci, No. 2 [1 Mart 1919], 3). Bu düşünce doğrultusunda savaş sonrasında kadınlar, çalıştıkları resmi dairelerden ve bankalardan çıkarılmışlardır. Bu işten çıkarmaların sebebi ise kadınların erkeklerle aynı yerde çalışmalarının uygun olmadığı gerekçesidir. Devlet yeni bir savaştan çıkmış ve yüzbinlerce asker şehit olmuştur. Böyle bir durumda devletin ekonomik, siyasi, askeri alanda kalkınması gerekirken kadınlara da ihtiyacı vardır. Bununla birlikte, istatistiklere göre eğitim hususunda kadınların erkeklere nispetle geri kalmış oldukları belirtilmiştir (İnci, No. 2 [1 Mart 1919], 2). Ancak eğitim ve kültürel bakımından kadınların geliştirilmesi konusundan ziyade, "din ve ahlak" unsurlarını belirleyen çarşaf konusu gündeme oturmuştur. Bu yüzden kadınlar son dönemde giydikleri ferace yerine eskiden giydikleri çarşafa döndürülmeye çalışılmıştır. İnci bu husus da Avrupa'nın son dönem çarşaf modellerini, gelinlik modellerini, saç modellerini okuyucularıyla paylaşmıştır. Bununla beraber, İnci dergisi Avrupa tarzı modelleri okuyucularına sunarken, her yerin ve her kadının zevkinin ayrı olduğunu ve kendisine yakışanı giymesi gerektiğini özellikle vurgulamıştır.

Dergide sık sık Batılı toplumlarda moda algısı ve uygulamalarına dair bilgiler verilmiştir. Alman kadınlarının moda algısına dair ifadeler ilgi çekicidir. Alman toplumunda her kesimden kadının, modaya göre giyindiği belirtilirken konuyla ilgili şu ifadelere yer verilmektedir; "*Alman kadınların kıyafetlerine dikkat ettiğini gördüm. Birçok kadının tersi yüzüne çevrilmiş kıyafetler giydiğini gördüm. Evlerinde elbise mevcutları kilitli*

*olan zenginler giyinmelerine bir dereceye kadar itina edebiliyorlar. Fakat orta halli ve fakirler pek kıyafet düşkünüdür."* (İnci, No. 5 [1 Haziran 1919], 14). Tarihin her döneminde, her toplumda kadın güzel görünmek istemiş ve süslenmekten geri kalmamıştır. Öyle ki savaş zamanı bile birçok kadın modaya ayak uydurmaya gayret etmiştir. Bunun örnekleri İstanbul'da yaşayan bazı zengin Osmanlı kadınlarında da görülmüştür. Derginin aktardığı haberlerde Alman kadınlarının da benzer bir tutum içerisinde oldukları belirtilmiştir. Osmanlı toplumunda kadınların modaya dair tutumlarını iki kısma ayırmak mümkündür. Birincisi, Batılı tarzda giyinmeye karşı, gelenekçi tarzda giyinip eski hallerini muhafaza etmek isteyen ve savaşın ağır şartlarından etkilenen Anadolu kadınıdır. İkincisi ise, İstanbul'da elit bir zümrede ve çevrede yaşayan, balolara giden ve Batı modasına göre giyinen şehirli kadınlardır.

Derginin yazarlarına göre; kadının güzelliği her şeyden önce gelmektedir. Derginin yazarları bugün de kullandığımız tabir olan *"çirkin kadın yoktur, bakımsız kadın vardır"* yaklaşımını, "çirkin kadın yoktur, yanlış giyinen kadın vardır" çerçevesinde ele almış olup her kadının kendine has bir güzelliği olduğu kanısındadır. Kadının ilk olarak kendi bedenini tanıması ve ona uygun elbiseleri giyinmesi gerektiği vurgulanmıştır. Dergi de yer alan birçok yazıda, modanın bu yönü eleştirilmiş olup, kadınlar modaya göre giyinmek yerine kendi bedenlerine uygun modayı seçmeleri konusunda uyarılmışlardır. "*Hâlbuki moda büsbütün başkadır. O, birtakım kaprisler neticesi doğar, her vakit değişir. Ekseriya çirkinleri* güzel, güzelleri çirkin yapar." Bu ifadeyle moda akımına kapılmanın ne gibi sonuçlar doğurabileceği belirtilmiştir. Kadının, her zaman farklı ve yeni olan modalara ilgi duyduğu, sorgulamadan modaya ayak uydurma telaşının kadında var olan güzelliği de gölgelediği ifade edilmiştir. Kadınların kusurlarını gizlemeye ve güzelleşmeye mecbur oldukları söylenmiştir. Bu anlayış, Aleksandr Duma'nın *"Zengin olabilirsen ol, akıllı olmak istersen olursun, fakat mutlaka güzel olmaya çalışmalısın."* sözüyle desteklenmeye çalışılmıştır. Kadınlarda güzelliğin az çok pürüzlenmiş olduğu, bundan dolayı kusursuz güzel olmadığı, pek çok kadında da kusurlarını gidermek endişesi olduğu söylenmiştir. *"Mesela Cleopatra, güzelliği göz kamaştırıcı olduğu halde burnundaki kusuru düzeltebilecek bir sanatkâra rastlasaydı hiç şüphesiz bütün servet ve zamanını, bütün taç ve tahtını ona bağışlar, feda ederdi."* (İnci, No. 6 [1 Temmuz 1919], 12) sözleriyle de kadınların kusurlarını gidermek endişesine tarihten bir örnek verilmeye çalışılmıştır. Modanın taklidinden uzak durulması ve her kadının kendisine yakışanı giymesi gerektiğini her seferde vurgulayan dergi, bunu tarihten örneklerle okuyuculara anlatmıştır: "*Buna en güzel örnek Çin İmparatoriçesi Tasgı'nın garip bir teşebbüsüdür. Kendisi çok güzel olmakla beraber ayakları sakat olduğu için her kadının ayaklarını kendisininkine benzetmek istemiş ve halkı kandırarak bütün kızların küçük yaştan itibaren ayaklarını içine hapis etmesine sebep olmuştur. Böyle çılgınca ortaya atılmış birtakım modalara uyacağım diye kim bilir ne kadar güzeller, kendilerini çirkinleştiriyorlar! Bu surette israf edilen servetlerle beraber, harap olan güzelliklere de acınmamak kalmıştır."* (İnci, No. 6 [1 Temmuz 1919], 12).

Bu fikirler etrafında kadınlara, günlük hayattaki giyimlerine dair öneriler verilirken gelin olacak kızlara da tavsiyeler verilmiştir. Gelin tuvaletleri sabah, öğle ve akşam giyilen tuvaletlere nazaran daha önemli bir yere sahiptir. Çünkü genç kızlar gelinlik için yıllarca hazırlık yapmışlardır. Günlük hayatta bir kadının şık olması için giyilen tuvaletlerden sabah tuvaletinde, ipekli kumaşın giyinilmemesini, onun yerine gayet sade, yünden bir elbise giyilmesi gerektiğini, ayakkabıların temiz olmasına özen gösterilmesi ve saksonya eldivenlerinin kullanılması tavsiye edilmektedir. Öğle tuvaletinde ise, gidilecek yere göre, çok veya az süslü bir elbise giyilmesi ve araba ile gidilmeyecek olan yerler için sade bir elbise tercih edilmesi uygun görülürken, böyle bir elbiseye beyaz veya açık bir renk eldiven ile ince deriden bir ayakkabının seçilmesi tercih edilir. Eğer kişi isterse zarif bir saat kordonu ve ufak bir broş ile de elbiseyi hareketlendirebilir. Sabah ve öğlen tuvaletlerinde sadelikten yana olunurken, akşam tuvaletlerinde ihtişamlı kıyafetlerin giyilmesi yönünde öneriler verilmiştir. Bu doğrultuda, akşam tuvaletlerinde uzun atkılı, gayet hazin bir tayyör giyilmesi ve saçların arasında güzel bir elmasın bulunmasıyla birlikte, giyilen elbisenin yakasının da açık olması öngörülmüştür. Akşam tuvaletlerinde, diğer tuvaletlerde de olduğu gibi Parisli kadınlar örnek alınmıştır. Parisli kadınların, bütün mücevheratlarını akşam tuvaletlerinde kullanmakta oldukları gibi, Osmanlı kadınlarının da aynı şekilde giyinmesi tavsiye edilmektedir. Akşam tuvaletini tamamlayacak olan ayakkabı seçiminde ise yüksek ökçeli açık bir iskarpin uygun görülmüştür. Günlük hayatta giyilen tuvaletlerin bile bu denli özenle ve titiz bir şekilde seçilmesi gelinliğin ne derece önemli olduğunu da açıkça göstermektedir (İnci, No. 6 [1 Temmuz 1919], 7-8).

Gelin olacak kızların gelinlik için kullanacağı kumaştan duvağına ve ayakkabısına kadar her şeye dikkat etmesi gerektiği vurgulanmıştır. Eskiden beri gelin elbiselerinde kullanılan saten, şarmoz ve krepin gibi kumaşların artık demode olduğu onun yerine ince ve yumuşak satenden dikilen bir elbisenin rağbet gördüğü ve gelinlere daha çok yakışacağı ifade edilmiştir. Bir gelin ne kadar uzun ve ne kadar ince gözükürse o derece güzel ve zarafetli olur düşüncesi hâkimdir. Bu doğrultuda gelinliğin atkılığının iki metre elli santim veya üç metre uzunluğunda olması önerilirken, açık giysi seçiminde ne çok fazla açık, ne de fazla kapalı tarzda olmaması tavsiye edilmiştir. Gelin elbiselerinde fazla süs kullanılmaması, bunun için kırma, dantel gibi abartılardan kaçınılması gerektiği belirtilmiştir. Lâkin *"İyi dantel bulunduğu takdirde, bu saten için en güzel bir süs addedebilir. Gelin duvağının ince bir tülden veyahut gayet zarif dantelden mamul olması lazımdır. Duvak bazı yerlerde gelinin çehresini ve elbisesini örtecek surette ve bazı mahallerde iğnelerle saçlara ilişdirmek ve arkaya atılmak suretiyle de kullanılabilmektedir ki buna İspanyol tarzı tevsîm olunmuştur."* [İnci, No. 6 [1 Temmuz 1919], 7-8). Görüldüğü gibi, kullanılan dantellerin kalitesine bağlı olarak kullanılabilirliği de değişmektedir. Bunun dışında çamaşır, korse, iç atkılı, ayakkabı, çorap gibi şeylerinde beyaz ve gayet güzel olmasına dikkat edilmesi hususunda öneriler de bulunulmuştur. Derginin ele aldığı meselelerden birisi de kadınların baston kullanımı üzerinedir. Mütareke döneminde bazı semtlerde kadınlar baston kullanıyorlardı. Ancak kadınların baston kullanmaları erkekleri

taklit olarak görülmüş ve kadın zarafetine gölge düşürdüğü düşünülerek eleştirilmiştir. "Şişli, Kadıköy gibi semtlerimizde baston kullanmak bir moda şeklini alıyorsa da, erkekleri taklit mâhiyyetini haiz olması hanımlarımızın zarafetine nakîse vermekten hali kalmıyor. Sık sık rast gelmeğe başladığımız topuksuz iskarpinleri moda sırasına koymak istemiyoruz." (Yeni İnci, No. 1 [Haziran 1922], 28).

Derginin üzerinde durduğu bir başka konu da saç modelleridir. Saç modelleri hakkında bilgi vermek fikri, okuyucuların istekleri doğrultusunda oluşmuştur. *"Karyelerimizden yirmiyi mütecaviz aldığımız mektuplarda İnci'nin kostüm modellerinden bahsettiği kadar, kadınlığın en kıymetdâr hazine-i mahâsini olan saçlardan bahsedilmediğinden şikâyet edilmekte ve bize bu hususta pek haklı olarak serzenişde bulunulmaktadır."*. Görüldüğü üzere dergi, okuyucularından gelen istekler doğrultusunda bu eksiğini gidermeye çalışmıştır. İlk ele aldığı saç modeli ise *"Alabros"* tarzı saç stili olmuştur. Alabros modeli, uzun saçlı kadınların saçlarını kesmeden arkadaki saçı tepeye doğru toplayarak, öndeki saçın toplanan arkadaki saçların üzerine atılması şeklindedir. Dergi, Alabros tarzı saç modelinin nasıl yapılacağına dair okuyucularını hem resimle hem de anlatımla bilgilendirmiştir (İnci, No. 3 [1 Nisan 1919], 11). Bunun dışında *"Bob"* tarzı saç modelinin Avrupa'da moda olmasıyla birlikte bu model de dergi sayfalarında yer almıştır. Mütareke döneminde ortaya çıkan bu saç modeli, Türk kadınlarının görünüş olarak daha erkeksi bir görüntüye bürünmelerine neden olmuştur. Bu saç biçimi sadece dönemin İstanbullu kadınlarına özgü değildir ve daha çok Avrupa'daki saç modalarının İstanbul'da yaşayan elit kadınlar tarafından bir taklidi niteliğini taşımaktadır. *"Bob"* tarzı saç kesimi ve erkeksi görünüş 1920'lerin başında dünya çapında kabul görmeye başlayan bir moda akımıdır. Bunun dışında Rus başı olarak geçen model ise Rusların İstanbul'a gelmeleri ile ortaya çıkmıştır. Bu tarz saç kesiminin yaygınlaşması aynı zamanda yüzyılın başında ve özellikle de Birinci Dünya Savaşı yıllarından sonra toplu tüketim çağının başlamasına da denk gelmiş ve bu moda geniş kitleleri etkisi altına almıştır (Metinsoy, 2014, 104-105). Bob tarzı saç modeli, kadınlar arasında çok rağbet görürken, bu kesime tepki gösteren erkekler de vardır. Çünkü kadınların uzun saçlarının kısalmasından hoşnut değillerdir. Kadınların saçlarının kısalmasıyla, kadınlarda *"erkeksi"* dedikleri bir görünüm meydana geldiğini düşünmüşlerdir. Kadınların mütareke öncesi ve mütareke sonrası giyimlerinde ve tarzlarında farklılıklar meydana gelmiştir. Bu farklılıkların ortaya çıkmasında yaşanan savaş ve Batılı kadınların Osmanlı topraklarında yaşamaya başlamasıyla farklı kültürlerle tanışmanın etkileri olduğu aşikârdır.

**Moda ve Zihniyet**

İnci dergisi prensip olarak, Batı modalarını okuyucuları ile paylaşmanın yanı sıra bir Milli Moda oluşturma konusunu da gaye edinmiştir. Okuyucularına düpedüz taklitten kaçınılması hususuna dikkat etmeleri gerektiği fikrini aşılamaya özen göstermiştir. Milli modanın oluşturulması için ilk adımın çarşaftan sıyrılmak olduğu kanısına varmışlardır. Bunu derginin ilk sayısında *"Milli Moda"* yazısı altında ifade etmişlerdir. Abdülhamit döneminde modanın simgesi olan çarşaf, Meşrutiyet yıllarında artık de-

mode olmuştur. Çarşafa karşı çıkışın sebebi ise, çarşafın Türklere has bir giysi olmamasıdır. Çarşafın Rumlardan ve İranlılardan geldiği belirtilerek bunun milli bir kıyafet olmadığı ifade edilmiştir (İnci, No. 1 [1 Şubat 1919], 4-5). Ayrıca kullanım açısından da kadının çarşıdaki işlerini yapmak, vapura, tramvaya binmek ve büyük şehirlerin kalabalık sokaklarında dolaşmak için de uygun olmadığı iddia edilmiştir. Toplumdaki koşullara ayak uydurulması bakımından olduğu kadar, yağmura ve rüzgâra karşı da kullanılmasının zor olduğu ifade edilmiştir. Çarşafın kadının vücudunu tamamen kapatmasından ziyade daha da ortaya çıkarttığı vurgulanmıştır. Türklerin modaya ilham verecek zenginliklerinin olduğunun altı çizilmiştir. " *Pek eski medeniyetlerin tecelligâhı olan Şark, bilhassa Türk harsı bize nispeten orijinal bir moda ilham edecek zenginliklerle doludur. Bu zenginlikleri keşfeder, onlardan istifade yollarını bulursak, Garp modasını maymun gibi fikirsiz, taklit etmekten kurtuluruz.*" (İnci, No. 1 [1 Şubat 1919], 4-5). Türklerin geçmişine bakıldığında çarşafa rastlanılmadığı bunun sonradan adet haline getirildiği düşüncesi hâkimdir. Lakin Türklerin zengin bir giysi kültürü olduğu ve kendimize has milli modanın oluşturulabileceği vurgulanmıştır.

"*Bizim de birçok ve pek nadide el işlerimiz var ki ihya ve ıslah edilseler ajurların, dantelaların, sutaşların yerini muvaffakiyetle tutulabilirler. Sonra melbusât dekoru için hazineler sakladığına şüphe olmayan tarihimiz yeniçeri, sipahi, derviş, zeybek, Türkmen ve köylü kıyafetlerimiz var. Asrî Türk kadını kıyafetini, diğer zeki deliller elinde, bunların hepsinden istifade yolunu keşfeder.*" (İnci, No. 1 [1 Şubat 1919], 4-5).

Dergideki yazarlar arasında çarşaf konusunda iki farklı görüş hâkimdir. Çarşafın tamamen kaldırılmasını isteyen yazarlar olduğu kadar, buna karşı çıkan ve kullanılabilir hale getirilip giyilmesini savunanlar da olmuştur. Çarşafı savunan yazarlar, kadınların zarafetinin çarşaf giymekten ileri geldiği düşüncesindedirler.

*"Karyelerimiz de bilmelidirler ki Türk kadının zarafeti çarşaf giymekteki maharetinden ileri gelir. Bazı yenilik yapmak iddiasına kapılan düşüncesizlerin dediği gibi çarşafı bırakıp manto veya kapı kabul edecek olursak Türk kadını bu müstesna zarafetini ilelebet kaybetmiş olacaktır."* (Yeni İnci, No. 2 [Temmuz 1922], 17).

Dış görünüşte dergi, toplumda oluşan ayrışmanın bir yansıması gibi gözükse de derginin amacı Batı modasından geri kalınmadan takip edilmesidir. Bunun yanı sıra körü körüne taklitçiliğe de karşı çıkmaktadır. Derginin birçok sayısında her kadının kendisine yakışanı giymesi gerektiği defalarca ifade edilmiştir. Modanın yanı sıra dergide, kadının toplumsal hayattaki yerine dair yeni bir misyon oluşturulmaya çalışılmıştır. Kadın ve erkeğin bedenen farklı olduğu gibi ruhen de farklı olduğu belirtilmiştir. Bu farklılıklar vurgulanarak kadınların sadece doğurganlığı ve ev hanımlığının ön plana çıkarılmasından ziyade diğer yönleriyle de kadın yüceltilmiştir. Kadını anlamak, kâinatı anlamakla eş tutulmuştur. Toplumsal hayatta kadın yalnızca ailevi vazifesiyle tanındığı için onun sahip olduğu inceliklerin anlaşılamadığı kanısına varılmıştır. Öyle ki, daha da ileri gidilerek erkeklerin dünyaya kadınlar için geldiği ve onlar için çalışıp, onlar uğruna şair olduğu iddia edilmiştir.

*"Çünkü zümre-i nebatiye de bir çiçek ne ise cemiyeti beşeriyede de kadın öyledir. Kadın etrafına füsun saçar, mevcudatı teşir eder. Hassas kalplere (AŞK) denilen mürebbîyi ilga eder. Erkeklerin inceleşmesine, birçok sanatların ibdâ*ğına ve m*edeniyetin terakkiyesine hizmet eder. Kadınsız bir cemiyeti tasvir idiniz, acaba orada medeniyetten eser bulabilir misiniz?"* (İnci, No. 5 [1 Haziran 1919], 14).

Dergide kadınlar için yeni bir kimlik oluşturulmaya çalışılmasının yanı sıra geleneksel kadın güdümünden de vazgeçilmemiştir. Abla mektuplarında kadının birinci vazifesi olarak eşine iyi ev hanımı olma ve çocuk eğitme yönü vurgulanmış ve bunun için tavsiyeler verilmiştir. Bunun yanı sıra kadının sırf erkekler tarafından sevilmek için şık giyinmesinden ziyade kendi için güzel ve hoş olmaya özen göstermesi tavsiye edilmiştir. Görüldüğü üzere, dergide eskiden tamamen kopma durumu olmamakla birlikte yeni düşünce tarzı ile birleştirip kadını geleneksel kadın tiplemesinden çıkarmak ve sosyal hayatta daha bilinçli ve kendinden emin bir kadın modeli oluşturulmaya çalışılmıştır. İnci, kadınların ruhlarına hitap eden yazıları ve resimleri, dönemin en son modalarını okuyucuları ile paylaşan geniş yelkenli bir dergidir. Ayrıca dergi, modanın yanı sıra kadınların ruhuna hitap edecek edebi şölene sahiptir. Gerek fikirleri ile gerek resimleri ile diğer kadın dergilerinden oldukça farklıdır.

**Sonuç**

İnci dergisi, dönemin dergilerinden farklı olarak kadının toplumsal hayattaki konumunu şekillendirmeye ve toplumda kadını ön plana çıkarmaya çalışan bir dergidir. İnci, kadının sadece ev işleri yapmak, çocuk büyütmek gibi aile vazifeleri ile sınırlandırılmasına karşı çıkmıştır. Kadının toplumsal hayattaki çemberini kadın hareketleri, dönemin modaları ve salon hayatındaki rolleri ile genişletmiştir. Dergide, farklı görüşlere de yer verilmiştir. Tek yönlü ve sabit fikirli bir tutum sergilenmemiştir. Bu bakımından İnci dergisinin ne körü körüne gelenekçi ne de körü körüne batıcı bir düşünceye hâkim olduğunu söylemek mümkün değildir. Derginin ortak amacı kadınlara rehberlik etmek, ruhlarına hitap etmek ve yeni bir kadın imajı oluşturmaktır. Kadınların güzelleşmek uğruna kendilerine uygun olmayan moda olmuş kıyafetlerden ziyade kendilerine yakışanı giymesi gerektiği her fırsatta vurgulanmıştır.

Dergide sanattan edebiyata, şiirden tarihe, modadan siyasete kadar çok çeşitli alanlarda yazılar yer almıştır. Dolayısıyla yazar kadrosu da birbirinden farklı disiplinlerde uzman ve geniş bir yapıdadır. Dergide sık sık Avrupalı kadınların son yarım yüzyılda geçirdikleri değişim ve toplumda üstlendikleri yeni roller ön plana çıkarılmaya, böylelikle Batılı kadının yükselen imajının Osmanlı kadını için bir ilham kaynağı olması sağlanmaya çalışılmaktadır. Türk kadınının da iyi bir eğitim almasının, sosyal hayatta ve iş yaşantısında daha fazla ön plana çıkmasının kadının gelişimine sağlayacağı katkı kadar toplumsal ilerleme noktasında da büyük yarar getireceği vurgulanmıştır. Osmanlı kadınından beklenen iyi bir eş ve iyi bir anne olmasının yanı sıra ekonomiye de katkıda bulunmasıdır.

I.Dünya Savaşı sonrası 1919-1923 yıllarında yayımlanan İnci/*Yeni İnci* dergisi, Cumhuriyet öncesi *Milli Moda*nın zeminini hazırlayan dergilerden biridir. Ancak dergi her ne kadar *Milli Moda* misyonunu oluşturmaya çalışsa da, Batı'da ortaya çıkan moda akımlarını, yeni modelleri okuyucuları ile paylaşmaktan da geri durmamıştır. Ayrıca dergi, hemen her sayısında yayımladığı sanat, edebiyat, tarih gibi alanlardaki yazılarla da Osmanlı kadınlarını bilgilendirmeye ve toplumda kadının konumunu güçlendirmeye çalışmıştır. İnci dergisi, yayımlandığı dönemde kadının toplumsal hayattaki konumuna dair farklı bir yaklaşım getirmeye çalışmıştır. Dönemin diğer kadın dergileri gibi kadın-erkek eşitliği, kadının kendi varlığını gerçekleştirmesi gibi meselelere girmemiştir. Kadınlık durumuna bir sorun olarak bakmak yerine, kadınları eğlendirecek, onları cezbedecek konulara yer vererek bugünkü magazin dergiciliğinin ilk adımlarını atmıştır. İnci Dergisi, gerek ele aldığı konular ve yazar kadrosunun çeşitliliği, gerek yayım politikası, gerekse baskı kalitesinin yüksek olması ve yazıların resimlerle desteklenmesi gibi farklı yaklaşımları hayata geçirmiş olması yönleriyle dönemin diğer kadın dergilerinden farklı bir yapıya sahiptir.

## Kaynakça

1919, "İnci'yi Niçin Çıkarıyoruz?" (Yazarı belli değil), İnci (S. 1, Şubat, s. 2).

1919, "Kadınlık Şuunu: Milli Kongrede Kadınlar, Asrî Kadın Cemiyeti, Garpte Kadın" (Yazarı belli değil), İnci (S. 1, Şubat, s. 2).

1919, " Kadınlık Şuunu: Tesettür Meselesi, Memurelerimiz" (Yazarı belli değil), (S. 2, Mart, s. 2-3).

1336/1920, (Başlıksız-yazarı belli değil), İnci (S. 17, Haziran, s. 10).

1922, "Yeni Moda Cereyanları Etrafında" (Yazarı belli değil), **Yeni İnci**, (S. 1, Haziran, s. 28).

AHMET Hikmet, 1338/1922, "Yeni Moda Cereyanları Etrafında", **Yeni İnci**, (S. 2, Temmuz, s. 17).

AHMET Refik, 1919, "Tarih'te Kadın Simaları: Gülnuş Sultan", İnci (S. 4, Mayıs, s. 4-5).

_____, 1335/1919, "Haseki Safiye Sultan", ", İnci (S. 5, Haziran, s. 4-5).

_____, Tarihsiz, "Valide Safiye Sultan", İnci (S. 7, s. 4).

_____, 1919, "Tarihte Kadın Simaları: Meleki Kalfa", İnci (S. 8, Eylül, s. 7-8).

_____, 1335/1919, "Tarihte Kadın Simaları: Kaya İsmihan Sultan", İnci (S. 10, Teşrin-i Sani/Kasım, s. 9-10).

_____, 1335/1919, "Tarihte Kadın Simaları: Marie Antoinette'in Ölümü", İnci (S. 12, Kanun-ı Sani/Ocak, s. 11-13).

_____, 1336/1920, "Tarihte Kadın Simaları: Marie Louise", İnci (S. 15, Nisan, s. 4-6).

AKAGÜNDÜZ, Ü. (2012). "1918-1928 Yılları Arasında Yayımlanan Kısa Ömürlü Osmanlıca Kadın Dergileri Hakkında Bir Değerlendirme", **Kebikeç**, S. 34, ss. 323-346.

AKŞİN, S. (2011). **Jön Türkler ve İttihat ve Terakki**, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara.

AYDIN, H. (2009). "Kadın (1908-1909): Selanik'te Yayınlanan İlk Kadın Dergisi Üzerine Bir İnceleme", **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 2009, S. 22, ss. 147-156.

AYSAL, N. (2006). "Örgütlenmeden Eyleme Geçiş: 31 Mart Olayı", **Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi**, Mayıs-Kasım 2006, S. 37-38, ss. 15-53.

AYŞE Hikmet, "Abla Mektupları: Yaşamak Zevki", İnci (S. 7, Tarihsiz, s. 7).

_____, 1919, "Abla Mektupları: Neşe ve Sa'y", İnci (S. 8, Eylül, s. 9).

_____, 1335/1919, "Abla Mektupları 3: Hayatın Manası", İnci (S. 10, Teşrin-i Sani/Kasım, s. 12).

_____, 1335/1919, "Abla Mektupları", İnci (S. 12, Kanun-ı Sani/Ocak, s. 13-14).

C.K.S. 1919, "Kadın Tuvaletleri, Gelin Hazırlıkları", **İnci**, (S. 6, Temmuz, s. 7-8).

ÇAKIR, S. (2013). **Osmanlı Kadın Hareketi,** Metis Yayınları, İstanbul.

FAZIL Ahmet, 1919, "Harp Yemekleri", İnci (S. 2, Mart, s. 11).

http://www.europeanafashion.eu/portal/blogdetail.html?post=7467

İBNÜRREFİK Ahmet Nuri, 1919, «Avrupa›da Kadınların Hukuku», İnci (S. 3, 1 Nisan, s. 8).

KEMAL, Yahya, (1338/1922), "Yeni Kadınlığa Dair Musahabe", **Yeni İnci** (S. 2, Temmuz, s. 3-4).

KİREÇÇİ, T. B. (2005). **Sedat Simavi ve Türk Basın Tarihine Katkıları**, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş, 2005.

MARCY, Jacques, "Jacques de Marcy'den Madame de Marcy'ye", İnci (S. 20, Tarihsiz, s. 14).

MEHMET Arif, 1919, "Sulh Kongresinde Kadınlar", İnci (S. 4, Mayıs, s. 7).

_____, 1919, "Kadının Vazifesi Artıyor, Mesuliyeti Ziyadeleşiyor", İnci (S. 4, Mayıs, s. 7).

METİNSOY, E. M. (2014). **Mütareke Dönemi İstanbul'unda Moda ve Kadın 1918-1923**, Libra Kitap, İstanbul.

ÖMER Abdurrahman, 1335/1919, "Esrar-ı Hüsn 1: Kadın ve Tuvalet", İnci (S. 5, Haziran, s. 14).

_____, 1335/1919, "Esrar-ı Hüsn 2: Süs ve Moda", İnci (S. 6, Temmuz, s. 12).

_____, "Esrar-ı Hüsn 3: Tecemmül ve Sanat-ı Tecemmül", İnci (S. 7, Tarihsiz, s. 5).

_____, 1335/1919, "Esrar-ı Hüsn: Güzellik Nasıl Temin ve Muhafaza Edilir?", İnci (S. 9, Teşrin-i Evvel/Ekim, s. 10-11).

_____, 1919, "Bugün ki Alman Kadınları", İnci (S. 5, Haziran, s. 14).

ÖZER, İ. (2014). **Osmanlı'dan Cumhuriyete Yaşam ve Moda**, Truva Yayınları, İstanbul.

POE, Edgar Allan, 1337/1921, "Karakedi", İnci (S. 26, Mart, s. 9-10).

SAMİME, 1919, "Çocuk Büyütmek Sanatı", İnci (S. 1, Şubat, s. 6).

SİMAVİ, Sedat, 1335/1919, "Muhasebe: Asri Kadınlık 3", İnci (S. 7, Haziran, s. 12).

TOPRAK, Z. (2015). **Türkiye'de Kadın Özgürlüğü Ve Feminizm (1908-1935)**, Tarih Vakfı Türk Yayınları, İstanbul.

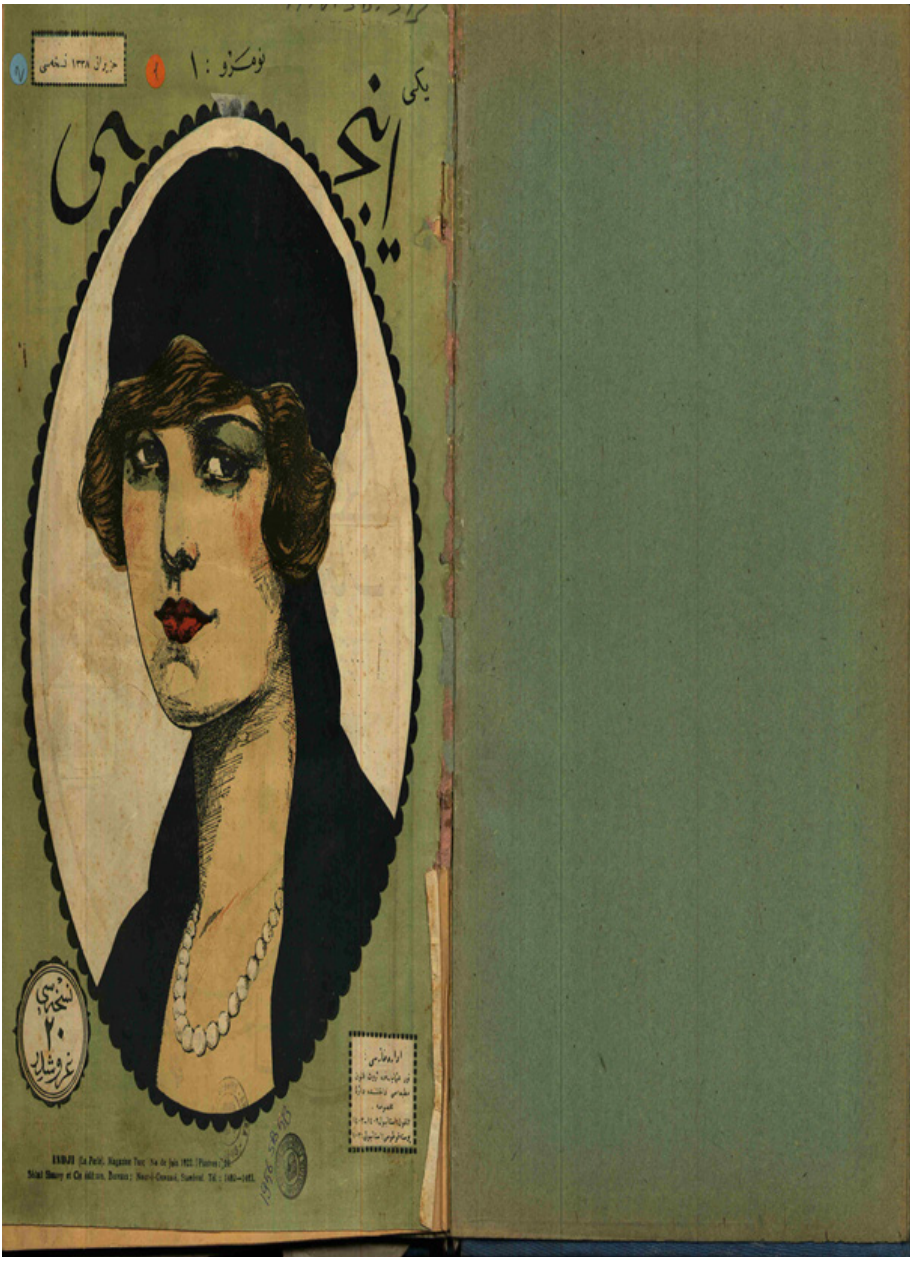
TOSKA, Z.-ÇAKIR, S. vd. (1992). İstanbul Kütüphanelerindeki Eski Harfli Türkçe Kadın Dergileri Bibliyografyası (1869-1927), Metis Yayınları, İstanbul.

UNAT, F.R. (2014). İkinci Meşrutiyet'in İlânı ve Otuzbir Mart Hâdisesi, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

YUSUF Ziya, 1919, "Saç Modelleri", İnci, (S. 3, Nisan, s. 11).

**EK-1:** İnci Dergisi'nin İlk Sayısı (İnci, No. 1, 1 Şubat 1919)

**EK-2:** Derginin *Yeni İnci* Adıyla Yayımlanmaya Başladığı İlk Sayısı (*Yeni İnci*, No. 1, Haziran 1338/1922).



## MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ
## YAYIN İLKELERİ

**Millî Eğitim**, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi, **Şubat, Mayıs, Ağustos** ve **Kasım** aylarında Kış, Bahar, Yaz, Güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi yönetimince belirlenecek kütüphanelere, uluslar arası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde gönderilir.

**Amaç**

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamak.

**Konu ve İçerik**

**Millî Eğitim** dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki makalelere yer verilecektir. Makalelerde araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınacaktır.

Araştırma, inceleme ve derleme makalelerin Millî Eğitim dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bir sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, projenin (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

**Makalelerin Değerlendirilmesi**

Millî Eğitim dergisinin bir **Yayın Kurulu ve Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları, bilime katkı ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulu'nca** incelenir. İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kurulu'na** sunulur. **Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal denetiminden geçirilir.** Bu amaçla, makale sahipleri, uluslararası kabul gören benzerlik tarama programlarından birini (örneğin iThenticate) kullanarak oluşturulan benzerlik sonuç raporunu makale ekinde göndermek zorundadırlar. Benzerlik oranıyla ilgili karar ön inceleme kuruluna ait olup doğrudan ret veya düzetme isteğinde bulunabilir. Ön inceleme veya Yayın Kurulu'nca uygun bulunan makaleler alanında eser ve çalış-

malarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda, yazı üçüncü bir hakeme gönderilebilir. Hakem raporları makale sahiplerine gönderilmez.

Yazarlar, **Hakem(ler)** ve **Yayın Kurulu'nun** eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, gerekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları istendiğinde yazarlarına iade edilir.

**Yayın Kurulu'nca**, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir.

Yayımlanan yazılardaki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, derginin internetteki **http://www.yayim.meb.gov.tr** adresi ile MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü web sayfasında yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

**Yazım Dili**

Yazım dili Türkçedir. Ancak, her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir.

Yazılarda Türk Dil Kurumunun İmlâ Kılavuzu'na uyulması zorunludur.

**MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI**

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

1- Yazılara bir başlık konulmalı,

2- Yazar ad(lar)ı, ünvan(lar)ı ve adres(ler)i (ünvan ve adreslerin ingilizceleri) belirtilmeli,

3- Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,

4- Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar... gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; ve nihayet tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,

1- Katkı (varsa) belirtilmeli,

2- Yazının sonuna Kaynaklar Dizini eklenmelidir.

**1) Başlık**

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu olarak yazılmalıdır.

**2) Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i**

Yazar adları, soyadı büyük harflerle olmak üzere koyu karakterde, adresler normal italik karakterde yazılmalıdır.

**3) Özet**

Yüz elli kelimeyi geçmeyecek şekilde yazılmış, yazının tümünü en kısa ve öz olarak (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özetin başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özetin altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

**4) Makale**

**Ana Metin:** Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıkla ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır . Yazılar **yedi bin** kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

**Ana Başlıklar:** Bunlar, sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu olarak yazılmalıdır.

**Ara Başlıklar:** Tamamı koyu olarak ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılacak; ancak, her kelimenin ilk harfi büyük olacak, başlık sonunda satırbaşı yapılacaktır.

**Alt Başlıklar:** Tamamı koyu olarak yazılacak; ancak, başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olacak, başlık sonuna iki nokta (üst üste) konularak yazıya aynı satırdan devam edilecektir.

**Şekiller:** Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydınger veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller 1 (bir)›den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

**Çizelgeler:** Şekiller gibi, 1 (bir)›den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

**Resimler:** Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır.

Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki

yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

**Metin İçinde Kaynak Verme:** Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklere uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken, aşağıdaki örnekte olduğu gibi, önce araştırıcının soyadı, sonra parantez içinde yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekte olduğu gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken, aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için vd. harfleri kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinme yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmeli, ayrıca kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

**5) Katkı Belirtme**

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilir.

**6) Kaynaklar Dizini**

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla, aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir.

**a) Süreli yayınlar**

Yazar ad(lar)'ı, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

**b) Bildiriler**

Yazar ad(lar)'ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(-ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

**c) Kitaplar**

Yazar ad(lar)'ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

**d) Raporlar ve tezler**

Yazar ad(lar)'ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

**e) İnternetten alınan bilgiler**

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

http://www.yayim.meb.gov.tr, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

**f) Kişisel görüşmeler**

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt Issı, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için APA standartlarına uyulmalıdır.

**Makalelerin Gönderilmesi ve Telif Ücretleri**

Millî Eğitim dergisinde yayımlanması istenen makaleler, biri orijinal diğer ikisi yazar isimleri ve adresleri kapatılmak üzere üç nüsha olarak CD'si ve resmi benzerlik raporu ile Milli Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğüne hitaben yazılmış dilekçe eşliğinde dergi adresine veya iletişim(adres ve telefon) bilgileri eklenmiş dilekçe ve benzerlik raporu eşliğinde; med@meb.gov.tr veya dergi editörünün

e postasına gönderilir. Düzeltilmesi istenen veya yayımı kabul edilen makaleler son düzeltmeleri yapılmış bilgisayar CD'si ile şekillerin orijinalleri en geç bir ay içinde dergi adresine ulaştırılır. Yayımlanan makalelerin , yazarlarına telif; hakemlerine, inceleme ücreti, yayım tarihinden itibaren üç ay içerisinde mevcut telif hakları yönetmeliği hükümleri çerçevesinde ödenir.

## PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The journal aims to follow developments about education, art and culture. In order to constitute a common feeling of consciousness and responsibility it intends to put forwards issues and to investigate them. It also performs the communication function by presenting field study results to qualified persons.

The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues. At the end of each year an annual index is issued. The Journal is sent to certain libraries, international publication indexing institutions and subscribers within a month after publication.

**Objective**

To put forward and discuss issues on instruction, education and social sciences such as knowledge, applications, problems and suggestions with a scientific, academic and theoretical sense.

**Subject and Content**

The articles about education and social sciences will be published in the journal. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the sponsor, date, issue and number of the project must be added.

**Review**

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-evaluation Committee of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-evaluation Commit-

tee whether the articles meet aim, subject, presentation style, writing rules, contribution to field and publication principles. Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation. The articles are needed to be scrutinized for suspected plagiarism according to the publisher's Editorial Policies. For this reason, authors need to submit a similarity report generated by a software accepted internationally like iThenticate for their articles. Pre-Evaluation Committee decides the acceptable similarity percentage to be considered for publication and requests correction or directly refuses to publish.

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-evaluation Committee are sent to the two qualified referees. Referee reports are kept secret and saved for five years. If one of the reports is positive and the other is negative, then the article is sent to a third referee.

Authors should take into consideration the corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. Only one copy of the unaccepted articles is sent back to the author if desired.

The Editorial Board has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning.

Authors accept the responsibility of the content of articles.

Printed issue is published on the Internet at http://www.yayim.meb.gov.tr Copy right is allowed if referenced.

**Language**

Papers must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published provided that they do not exceed one-third of the whole article. Both Turkish and English abstracts of the article are required.

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

**WRITING RULES AND ARTICLE STRUCTURE**

The following rules must be taken into consideration:

1- There should be an article title,

2- Author names, Turkish and English title and addresses should be indicated,

3- Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,

4- The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in subsections; it must end with results and suggestions.

1- Contributions, if there are, must be acknowledged,

2- References must be added at the end.

**1) Title**

The article title must be relevant not exceeding twelve words in bold characters.

**2) Author name(s) and addresses**

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

**3) Abstract**

Abstracts should not exceed one hundred and fifty words projecting the aim and the result of the work as relevant and short as possible. The abstract title and the text sho uld be written in different characters. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added

**4) Article**

Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3 cm space from each side. Texts should not exceed seven thousand words or thirty pages.

**Main titles:** abstract, main text sections, acknowledgement, reference and appendices. They should be written in lower cases letters as bold.

**Minor titles:** should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraphs after the title must be tabbed.

**Subtitles:** should be written bold; first letters should be in capital case; titles must be followed by columns and the text should follow it immediately.

**Figures:** In order to avoid printing difficulties figures should be drawn/printed out in black on drawing or white papers. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

**Tables:** Should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant beginning with capital case letters. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

**Images:** Should be printed on bright, high contrast photographic paper. The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Those who have technical capacities may put their figures, tables and images on the main text provided that they meet the above requirements. Otherwise, enough space should be left within the text for figures, tables and images indicating their numbers.

**Citing:** Should only be in the following forms. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column should be used between author names: (Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(İpekten et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakçı, 2004)

**5) Contributions**

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

**6) References**

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format.

**a) Periodicals**

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, Winter, 2004, Vol.161, pp.95-111.

**b) Presentations**

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

**c) Books**

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place of publisher:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlar›nda şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

**d) Reports and theses:**

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

**e) Internet references**

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet. http://www.yayim.meb.gov.tr, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı" Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

**f) Personal conversations**

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt Issı, Ankara.

**g) The remaining citing should meet the APA criteria**

**Article Submission and Copyright Fees**

Three printed copies of articles, the similarity report and the computer CD should be submitted to the journal address or e-mail. One should be the original copy while the other two copies should not include the author names and addresses. Accepted papers should be submitted after corrections on CD with original figures. Also, author bank account information should be sent to the journal address within a month. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within two months after the publication of the article in accordance with the current copyright rules.